

سلسلة المنهج الدراسي
الكتاب الأول

مفهوم المنهج الدراسي

والسّعيّة الشّاملة في مجتمع المعرفة
رؤى تربويّة لتسمية جذرات الإنسان العربي وتقديمه في بيئة متغيّرة

الأستاذ الدكتور
صلاح الدين عرونة محمود

عالم الكتب

سلسلة المنهج الدراسي
الكتاب الأول

مفهوم ما المنهج الدراسي والتسمية المتكاملة في مجتمع المعرفة رؤى تربوية لتسمية جذارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة

الأستاذ الدكتور

صلاح الدين عرفة محمود

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان

علاء الكتب

عالم الكتب

نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :

38 شارع عبد الخلق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى

1427 هـ - 2006 م

❖ رقم الإيداع 22131 / 2005

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N

x - 977- 232-492

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران: ٧)

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى كل من ساهموا في تكويني العلمي .

إلى أساتذتي الذين أناروا لي الطريق .

إلى طلابي الذين أقادوني بقدر ما علمتهم .

إلى المعلم العربي صانع عقل الأمة .

أهدي هذا الجهد العلمي

مقدمة

إن الثروة الحقيقية لا تكمن في هذا الشكل أو ذلك من أشكال الثروة الطبيعية على الرغم من أهميتها . ولكنها تكمن في تلك الثروة الكامنة في العقل البشرى والإرادة الإنسانية . فإذا ما تحررت العقول وتمت الإدارة فلا بد أن ترتفع قدرات الأمة حتى تصبح أمة ذات بأس شديد وعزة وقوة وشأن بما تحمزه من تنمية وما تحققه من تقدم .

ولعل التحدى الذى يشغل بال القائمين على العلم في هذا العصر الذى نعيشه والمسمى (عصر المعلوماتية) وبما أوجده هذا العصر من هوة معرفية بين الدول المتقدمة والدول النامية وهوة تكنولوجية - اتصالية - بالإضافة لزيادة مخاطر العنف والاضطراب السياسى والاجتماعى كل ذلك جعل التحدى القادم هو القيام بما يجب أن تفعله المدارس من اجل أن تمنح الفرد قدره على العيش في مستقبل مغير فعالم الغد يجب أن يكون مختلفاً بعمق عن العالم الذى نعرفه اليوم في مستهل الألفية الثالثة فعلى التربية والمدرسة أن يعملوا على بناء مستقبل قابل للعيش .

إن المنهج الدراسى أصبح أكثر من أى وقت مضى منوطاً بأعداد وتنمية قدرات الفرد ومهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها بل وتوليد المعارف الجديدة التى تعود إلى التنمية المقيدة في المجتمع .

مجمع القول أنه كلما ازداد الوعي بالمنهج الدراسى كوسيلة لنقل الخبرات البشرية عبر العصور والأجيال وتطويرها وكلما زاد إدراك القائمين على نقل تلك الخبرات بأهميتها ودورها الفعال كان ذلك مؤثراً في نمو البشرية

وتقدمها وتقدم خبراتها بصورة أكثر دقة وأكثر عمقاً . فالمنهج الدراسي أضحي أبرز الضمانات الأساسية التي يستطيع بها الإنسان أن يحافظ على بقاءه ويعمل على حل مشكلاته والمخاطر التي تواجهها بعقل واعي وتفكير مبدع .

إن القرن القادم هو قرن التعليم ... حيث يصبح التعليم هو السمة المميزة لكافة أوجه الحياة التي تتحرك على ناقلات للمعرفة والفكر والرأى أسرع من الصوت ، ويفوق التطور كل خيال أو توقع . وعلى حد قول بيل جيتس أحد أبرز القائمين على المعلوماتية في العالم والذي يؤكد على أن أعظم الفوائد التي ستحققها البشرية في المستقبل سترجع بالدرجة الأولى إلى تطبيق التكنولوجيا على التعليم الرسمي أو غير الرسمي . وهو في ذلك يقول :

“ The greatest benefist will come from the application of techenology to education ”

وإذا كانت الدولة ومسئولها في مصر تدرك أن التعليم هو فرصة مصر لدخول المستقبل .. فإن المحاولات والاجتهادات التي تتم للارتقاء به والتي انعكست أثارها الإيجابية على بعض مظاهر التعليم في مصر لابد وأن تحظى بهذا الاهتمام على كافة الأصعدة في الدولة .

الاهتمام بصناعة المناهج الدراسية وإجراءات تطويرها يحظى في السنين الأخيرة من القرن العشرين وبدايات الألفية الجديدة بالاهتمام المتزايد من جميع أطراف العملية التربوية ويظهر ذلك بصورة واضحة في برامج إعداد المعلمين قبل و أثناء الخدمة وإكسابهم جدارات وقدرات غير ما كانوا عليه من قبل .

وتشهد مصر حركة متنامية من اجل تطوير العملية التعليمية التعلمية ومكوناتها وذلك في ضوء حركة المعايير *Standards* العالمية والقومية فالحاجة

لتحقيق الجودة الشاملة *Total quality* في التعليم ومكوناته باتت أساسية وليست ثانوية وتمثيا مع متطلبات الألفية الثالثة ورغبة في الارتقاء بمستويات التميز والجودة في المدرسة المصرية ، تبنت الدولة على كافة الأصعدة فلسفة المعايير والاعتماد والجودة . وقد حظت المعايير بكثير من التأييد من جانب الكثيرين من صانعي القرار والمهتمين الذين يدون قلقهم وعدم رضاهم عن المنهج بصورته الحالية تصميمياً ومحتوى وقياسياً .

كل ما سبق يجعلنا نساءل :

- لماذا نعلم أبنائنا ؟
- ماذا ينبغي أن نعلم أبنائنا ؟
- ما المواضيع العلمية التي يفضل أن نقدمها لأبنائنا ؟
- ما الفعاليات التربوية والتكنولوجية التي يفضل استخدامها في تعليم أبنائنا ؟
- ما الأساليب التعليمية الملائمة لقياس مردود عملية التعليم والتعلم لدى أبنائنا ؟

تلك التساؤلات على بساطتها للوهلة الأولى لا تتر في نظر الرجل العادي الملايين من الجنيئات التي تنفقها الدول والشعوب على التعليم والتعلم ومواردها .

من أجل هذا كان هذا الكتاب الذي بين يديك " مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة " رؤية تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة .

وهو يأتي كحلقة في سلسلة بدأها المؤلف بكتابه المنهج الدراسي والألفية الجديدة وما زالت تتواصل حلقاتها بفضل الله .

وإلى زملائي من المشتغلين والمهتمين والمهمومين بصناعة المنهج الدراسي وتطويره وإلى طلابي في كليات التربية في جامعات مصر والعالم العربي والذين هم منوط بهم تفعيل آليات التطوير والتجديد التعليمي والمنهجى . أقدم هذا الجهد المقل راجياً أن يجدوا فيه شيئاً مفيداً والله أسأل التوفيق للجميع .

المؤلف

أ . د / صلاح الدين عرفة محمود

المعادي في سبتمبر ٢٠٠٥

الفهرس

رقم الصفحة	الموضوعات
ب	الاهداء
جـ	المقدمة
ز	الفهرس
الباب الأول	
١ - ٢٢	الفصل الأول : مدخل المنهج الدراسي
٣	■ لماذا المنهج الدراسي
٤	■ مشكلة المنهج والخلافات التي تدور حوله
٥	■ مفهوم المنهج الدراسي
١٣	■ أنواع المنهج الدراسي
١٩	■ ضرورة تعدد مفاهيم المنهج الدراسي
٢٣ - ٤٥	الفصل الثاني : الخبرات التربوية
٢٤	■ مفهوم الخبرة .
٢٥	■ الخبرة والمنهج الدراسي
٢٥	■ طبيعة الخبرة
٢٧	■ مقومات استمرارية الخبرة
٢٩	■ مضمون الخبرة التربوية .
٣٤	■ الخبرات المصاحبة .

الموضوعات	رقم الصفحة
■ الخبرات المباشرة وغير المباشرة .	٣٥
■ معايير الخبرات التربوية .	٣٧
■ شروط اختيار الخبرة التربوية	٣٨
الباب الثاني	
الفصل الثالث : الأسس النعانية	
■ خصائص النمو العقلي .	٤٩-٨٠
■ نظرية بياجيه وخصائص النمو عند التلاميذ	٤٩
■ جان بياجيه والنمو العقلي .	٥١
■ آراء فيجوتسكي بشأن العلاقة بين التعلم والنمو .	٦٠
■ نظرية برونر في النمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج الدراسي .	٦٠
■ نظرية جانييه في النمو المعرفي .	٦٢
■ جانييه وعملية التعلم .	٧٣
■ المنهج الدراسي وتسريع عملية النمو المعرفي	٧٦
الفصل الرابع : الأسس الاجتماعية	
■ التغيرات الحالية في الثقافة .	٧٨
■ تنظيم عملية التطور التربوي للمنهج الدراسي	٩٤-٨١
	٨٢
	٨٤

الموضوعات	رقم الصفحة
■ الحاجات الأساسية المادية في المجتمع .	٨٦
■ الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسي .	٨٨
■ دور المنهج في مواجهة مشكلات المجتمع .	٩١
الفصل الخامس : الأسس المعرفية	٩٥-١١٢
■ فلسفة المعرفة وطبيعتها .	٩٧
■ نظرية المعرفة .	٩٨
■ طبيعة المعرفة .	٩٩
■ الخصائص الأساسية للمعرفة .	١٠١
■ تصنيف المعرفة .	١٠٢
■ وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة في المنهج الدراسي .	١٠٥
■ جودة المعرفة والمعلومات .	١٠٦
■ هندسة المعرفة والمنهج .	١٠٩
الباب الثالث	
مقدمة : التنمية المتكاملة	١١٣-١١٨
الفصل السادس : التنمية المعرفية	١١٩-١٣٢
■ أية معرفة ننمي .	١٢١
■ أولاً: المعرفة التحليلية التجريبية الأنومولوجية .	١٢٨

رقم الصفحة	الموضوعات
١٢٩	▪ ثانياً: المعرفة التفسيرية أو التأويلية .
١٢٩	▪ ثالثاً: المعرفة التقنية .
١٣١	▪ التكنولوجيا وتعمية المعرفة والمنهج الدراسي .
١٧٤-١٣٣	الفصل السابع : تنمية العقل
١٣٥	▪ المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسي .
١٣٦	▪ مهارات التفكير الأساسية التي يجب أن تتناولها المناهج الجديدة .
١٣٧	▪ المعرفة والمنهج الدراسي .
١٣٨	▪ مهارات التفكير الأساسية المقترح أن تتضمنها المناهج الدراسية الألفية الجديدة.
١٤٧	▪ مظاهر المرونة النحنية والمنهج الدراسي .
١٩٣-١٧٥	الفصل الثامن : التنمية الوجدانية
١٧٩	▪ طبيعة القيم والمنهج الدراسي .
١٧٩	▪ خصائص القيم والمنهج الدراسي .
١٨٠	▪ خصائص ارتقاء التسيق القيمي لدى الفرد .
١٨٠	▪ مراحل تنمية القيم .
١٨١	▪ القيم والمنهج الدراسي .
١٨٤	▪ المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم .

الموضوعات	رقم الصفحة
الباب الرابع	
الفصل التاسع : الأهداف لماذا	١٩٤ - ٢٤٤
■ خطوات بناء المنهج .	١٩٩
■ حركة الأهداف التربوية (البدايات) .	٢٠٠
■ الأهداف التدريسية الإجرائية .	٢٠٤
■ مصادر اشتقاق الأهداف .	٢٠٩
■ عناصر صياغة الهدف السلوكي من وجهة نظر .	٢١٣
■ صياغة الهدف عند جرونلند .	٢١٤
■ السلوكيات المحددة للهدف .	٢١٥
■ معايير صياغة الهدف السلوكي للتدريس .	٢١٦
■ مواصفات الأهداف السلوكية .	٢١٧
■ تصنيف الأهداف التربوية .	٢١٨
الفصل العاشر : محتوى المنهج	٢٤٥ - ٢٧٩
■ مفهوم المحتوى .	٢٤٦
■ اختيار المحتوى .	٢٥١
■ معايير اختيار المحتوى .	٢٥٢
■ مكونات بنية المحتوى .	٢٥٤

الموضوعات	رقم الصفحة
■ تنظيم محتوى المنهج .	٢٦١
■ مصفوفة المدى والتابع .	٢٦٨
■ تحليل المنهج الدراسي .	٢٧١
■ ضوابط التحليل ومستوياته .	٢٧١
■ تحليل ما وراء الخطاب في المحتوى الدراسي .	٢٧٥
الفصل الحادى عشر : استراتيجيات تعليم المنهج الدراسي	٢٨٠ - ٣١٦
■ مفهوم التدريس وتعريفه .	٢٨١
■ التدريس - التعليم - التعلم .	٢٨٣
■ مكونات عملية التدريس .	٢٨٧
■ طريقة التدريس .	٢٩٥
■ تصنيف طرق التدريس .	٢٩٦
■ العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس .	٢٩٧
■ من طرق التدريس إلى استراتيجيات التدريس .	٢٩٨
■ أنواع طرق التدريس .	٢٩٩
■ استراتيجيات التدريس وتصنيفاتها .	٣٠٣
■ استراتيجية الأسئلة .	٣٠٨
■ استراتيجية التعلم الذاتي	٣٠٩
■ استراتيجية حل المشكلات	٣١٠

رقم الصفحة	الموضوعات
٣١٢	■ استراتيجية التعلم التعاوني
٣١٣	■ نماذج النظام التدريسي
٣١٧-٣٦٣	الفصل الثاني عشر : التقييم (كم)
٣١٨	■ مفهوم القياس
٣٢٢	■ التقييم
٣٢٢	■ التقوم
٣٢٤	■ العلاقة بين القياس والتقوم .
٣٢٤	■ خصائص القياس والتقوم
٣٢٦	■ مجالات التقوم
٣٢٦	■ أغراض التقوم
٣٢٩	■ إجراءات التقوم في المنهج الدراسي
٣٣٦	■ معايير التقوم .
٣٣٧	■ الأنواع المختلفة من أسئلة الاختبارات
٣٤٩	■ تقويم الجانب الوجداني
٣٥٢	■ توقع فاعلية المعلمين وتقومها
٣٥٤	■ تصميم جدول المواصفات وتخطيط الاختبار
٣٥٨	■ تحديد عدد الأسئلة من خلال جدول المواصفات .
٣٦١	■ قواعد عامة لإعداد وإخراج ورقة الأسئلة .

الموضوعات	رقم الصفحة
الفصل الثالث عشر : دليل المعلم والمنهج المدرسي	٣٦٥-٣٧٩
■ علاقة الكتاب المدرسي بدليل المعلم	٣٦٦
■ فلسفة دليل المعلم .	٣٦٧
■ أهمية دليل المعلم	٣٦٧
■ عناصر أساسية في دليل المعلم .	٣٦٩
■ مواصفات دليل المعلم .	٣٧٢
■ محتويات دليل المعلم	٣٧٣
الباب الخامس	
الفصل الرابع عشر : تقنيات تعلم المنهج الدراسي	٣٨٠-٤١٥
■ مميزات الوسائل التعليمية .	٣٨٢
■ ماهية الوسائل التعليمية .	٣٨٣
■ تصنيفات الوسائل التعليمية	٣٨٦
■ العلاقة بين الأهداف والوسيلة	٣٨٨
■ مواصفات الوسيلة الناجحة.	٣٨٩
■ التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية.	٣٩٠
■ التعليم الذكي والمنهج الدراسي.	٣٩١
■ الحاسب الآلي في كوسيلة تعليمية .	٣٩٥
■ الحاسب الآلي كإداة للتعليم	٣٩٦

رقم الصفحة	الموضوعات
٤٠١	■ الوسائط المتعددة
٤٠٤	■ خطوات برمجة الدروس التعليمية آليا
٤٠٦	■ الإنترنت كاستراتيجية تعليمية للمنهج الدراسي
٤٠٨	■ الشبكة العنكبوتية .
٤١٣	■ التدريس الذكي ودور جديد للمعلم .
٤٤٦-٤١٦	الفصل الخامس عشر : تصميم الأنشطة التعليمية التعليمية في المناهج الدراسية
٤١٨	■ ماهية النشاط المنهجي .
٤٢٠	■ المسميات المختلفة للنشاط المدرسي .
٤٢١	■ الأنشطة التعليمية/ التعليمية والمنهج الدراسي.
٤٢٣	■ تطور النظرة التربوية للأنشطة المدرسية .
٤٢٤	■ أهداف التربية والأنشطة المدرسية .
٤٢٥	■ تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم .
٤٣٤	■ أهمية الأنشطة المنهجية .
٤٣٧	■ المبادئ التربوية للأنشطة المنهجية .
٤٣٨	■ خطوات تصميم الأنشطة المنهجية .
٤٤٠	■ أمثلة لأنشطة منهجية صفة .
٤٤٢	■ خصائص الأنشطة المنهجية .

الموضوعات	رقم الصفحة
■ معايير الأنشطة المنهجية .	٤٤٣
الفصل السادس عشر : المستويات المعيارية والمنهج الدراسي	٤٤٧ - ٤٧٠
■ حركة المعايير والمستويات .	٤٤٩
■ خصائص حركة المعايير والمستويات المعيارية .	٤٥١
■ معوقات تواجه حركة المعايير العالمية والقومية .	٤٥٤
■ أنواع المستويات المعيارية .	٤٥٥
■ مواصفات صياغة المستويات المعيارية للمنهج الدراسي .	٤٥٧
■ المستويات والمعايير العالمية .	٤٥٨
■ مفهوم الاعتماد وحركة المعايير .	٤٦١
■ معايير جودة المعلم وطرق التدريس .	٤٦٣
■ معايير المنهج الدراسي .	٤٦٧
■ المراجع العربية .	٤٧١
■ المراجع الأجنبية	٤٨٣

الباب الأول

مدخل إلى مفهوم المنهج

■ الفصل الأول : المنهج الدراسي
إشكالية المفهوم – وأنواع المناهج

■ الفصل الثاني : الخبرات التربوية
طبيعتها وأنواعها ومعاييرها

الفصل الأول **المنهج الدراسي**

- لماذا المنهج الدراسي
- مشكلة المنهج والخلافات التي تدور حوله
- مفهوم المنهج الدراسي
- أنواع المنهج الدراسي
- ضرورة تعدد مفاهيم المنهج الدراسي
- مجالات الدراسة في ميدان المنهج الدراسي

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- تحديد خمسة أسباب لدراسة المنهج الدراسي
- توضيح الخلافات التي تدور حول دراسة المنهج الدراسي ومشكلاته
- توضيح مفهوم المنهج التقليدي والمعاصر
- تميز أنواع المنهج الدراسي وأنماطه
- تعلل تعدد مفاهيم المنهج الدراسي
- تشرح عوامل ومكونات المنهج الخفي
- تعدد مجالات الدراسة في ميدان المنهج الدراسي

لماذا المنهج الدراسي

لعل أول ما يتبادر إلى ذهنك عزيزي الطالب عند دراستك لموضوع المناهج الدراسية بهذا القدر الكبير من الاهتمام في مجال التعليم ، وما هو مدلولها ؟ وما دورها في التعليم بمصر والعالم العربي ؟ وما أهميتها كدراسة بالنسبة لحياة و حياة المجتمع . وهذا يعد أمرا ضروريا للتعرف على جوانب هذا الموضوع الرئيسي في إعدادك بصفة عامة كمعلم ، وتفهمك لدورك في تعليم التلاميذ بالمرحلة التعليمية .

ومهما كانت درجة كفاية المنهج وجودة تخطيطه وصياغته فلن يحقق الأثر المرغوب في التلاميذ بدون معلم واع بفهمه وعناصره وأساليب تنفيذه وتنظيماته المختلفة .

فالمناهج الدراسية هام جدا للمعلم والمتعلم علي حد سواء ، فهو من ناحية يساعد المعلمين علي تنظيم عملية التعليم ، وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها ، ومن جهة أخرى يساعد المعلمين علي بلوغ الأهداف التربوية المرغوبة .

والملاحظ للأصول التاريخية لنشأة كلمة " منهج دراسي " فسوف يلاحظ أنها نشأت في السياق الحضاري لكل مجتمع من المجتمعات ، مهما تكن ظروفه وأحواله ، ذلك أن المنهج كان دائما بمثابة المحاولة التي من خلالها ينقل الناس لأبنائهم خبراتهم وتجاربهم وما اكتسبوه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وما اكتشفوه من جديد ومفيد للحياة والتقدم الحضاري . . فالمنهج هو الوثيقة والوسيلة للمحافظة علي تجارب البشر في الحياة ، وبما يساعد علي نحو تلك التجارب وتطورها لتصبح أقدر علي المحافظة علي استمرارية الإنسان بصورة أفضل .

محمل القول أنه كلما زاد الوعي بالمنهج الدراسي كوسيلة لنقل الخبرات البشرية عبر العصور والأجيال وتطويرها ، كلما نما إدراك القائمين عليها بأهميتها ودورها الفعال كان ذلك مؤثرا في غو البشرية وتقدمها وتقدم خيرا كما بصورة أكثر دقة وأكثر تعمقا ، فالمنهج هو أحد الضمانات الأساسية التي يستطيع بها الإنسان أن يبقى علي حياته ويستمر فيها مزودا بالمعرفة والخبرات والتجارب التي تيسر له ذلك فضلا عن دورها فيما تلتصحه أمامه من أفاق جديدة لإمكانات أوسع في الحياة .

لذا أضحي الاهتمام بصناعة المنهج الدراسي وإجراءات تطويره تخطى في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات الألفية الثالثة بالاهتمام المتزايد من جميع الأطراف الفعالة في العملية التربوية ، كما انعكس ذلك بصورة واضحة في برنامج أعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة لما في ذلك من دور أساسي في نجاح المعلم في أداء مهامه .

■ مشكلة المنهج والخلافات التي تدور حولها

الكثير من الناس يتساءل ما الذي ينبغي أن نعلمه لأبنائنا؟ وما المواضيع التي يجب أن تزوده بها المدارس ؟ وما الأهداف التي تصبو لتحقيقها من وراء ذلك؟ ولأي مدي من الفعالية يمكن تحقيق هذه الأهداف ؟ تلك التساؤلات تبدو بسيطة للوهلة الأولى لكنها لا تبرز في نظر الرجل العادي الملايين التي ينفقها القائمون علي أمور التربية للإجابة عليها .

والواقع أن هذه الأمور كانت مثارا للخلاف منذ أقدم العصور ، وقد دفع " سقراط " حياته ثمنا لمثل تلك الخلافات مما لا يدع مجالاً للشك بأن هذه الأمور كانت تؤخذ بمنتهى الجدية والحزم .

وتباين وجهات النظر فيما يتعلق بمواضيع التربية ، وفيما يجب أن نقدمه لأبنائنا في هذا المجال ، ويختلف الرأي فيما إذا كان علينا أن نوجه التربية نحو " فهم الشخصية الأخلاقية أو نحو تنمية وأعداد هذه الشخصية حسب ما يراه " أرسطو" من هنا نرى أن المشكلات التي تواجه مصممي المنهج الدراسي والتي تلازم العملية التربوية كلها من المشكلات الشائكة التي تصطرع حولها الآراء ، مما يجعلنا نعتقد أن تلك المشكلات ستظل ملازمة للعملية التربوية دائما .

مفهوم المنهج الدراسي

مما لا شك فيه أن كلمة (المنهج) يحفظها الكثير من الغموض ، وقبلما يتفق رجال التربية علي تحديد معناها .

والملاحظ لتطور مفهوم كلمة (منهج دراسي) يري أن هذا المفهوم سار جنباً إلى جنب مع تطور مفهوم التربية متأثراً في ذلك بعوامل عدة هي :-

- الفلسفة السائدة في المجتمع
- الاحتياجات القومية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع
- التقدم العلمي والصناعي التكنولوجي
- المفاهيم والنظريات النفسية المتعلقة بطبيعة الإنسان وأساليب تعليمه وتعلمه
- تقدم المعرفة وثورة الاتصالات

وتلك العوامل لا تعمل منفصلة عن بعضها بل أنها تتفاعل معا تفاعلا عضويا مستمرا بحيث إذا تغير إحداها أثر في باقي العوامل ومن ثم في مفهوم المنهج وصورته .

◆ تعريف المنهج :

المنهج والمناهج لغة يعني الطريق الواضح كما جاء في لسان العرب لابن منظور ، أما في التراث استخدمت كلمة " مناهج " لتدل علي مجموعة القيم والسنن التي يجب أن يتعلمها الإنسان .

والمنهج كما يري بعض المتخصصين هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي . وهو وسيلة التعليم الأساسية أي أنه المحور الذي يركز عليه كل ما يقوم به الطلبة ومدرسوهم ، وهكذا فإن للمنهج في نظرهم ذو طبيعة "مزدوجة" فمن ناحية يتألف من مجموع الأنشطة والأشياء التي يتم إنجازها ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه الأشياء

وذكر " سن هاوس " *Sten House* ١٩٧٥ أن المهتم بالمناهج الدراسية يجد نفسه أمام وجهتي نظر مختلفة تماماً بالنسبة للمنهج ، الأولى تنظر إلي المنهج علي أنه خطة أو وصف أو وثيقة إعلان نوايا لما يمكن عمله في المدرسة ، والثانية تنظر للمنهج علي اعتبار أنه الوضع الراهن في المدرسة أو هو ما يجري مثلاً في المدرسة ويرى " جلاتهورن ألن " ١٩٩٥ أن تعريف المنهج يعد من أصعب التعاريف في ميدان التربية ، لأنه استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال نظراً لطبيعة غير المحددة ، وقد تباينت تعريفاته من بلد لآخر حسب رؤى المربين ومعتقداتهم الفلسفية والتربوية .

◆ المفهوم التقليدي للمنهج :

فبالنسبة للاتجاه التقليدي الذي يري أن التربية تعني نقل التراث الثقافي التراكم عبر العصور ، كان مفهوم المنهج لا يعني أكثر من :-

١ - المادة الدراسية التي تدرس للطلبة *The subject Matter taught to the students*

٢ - المواد التي تقدم في المدرسة *The courses Offered in a school*

٣ - كل المقررات التي تقدم في مجال واحد .

٤ - تنظيم معين لمقررات دراسية مثل مناهج الإعداد للجماعة ، مناهج الإعداد للحياة أو العمل

فكان مفهوم المنهج لا يعني أكثر من المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين . وتحتوى هذه المقررات على معلومات وثقافات تفرض على المتعلمين وتلقى عليهم . ويلقونها هم معلومهم داخل حجرة الدراسة وتلك الدروس وتكون موزعة بانتظام في جدول روتيني يومي . وبالتالي صارت كلمة مناهج مرادفة لكلمة *Syllabus* عخطط المادة .

الأهم من ذلك : أن المنهج هذا المفهوم يقدم للتلاميذ من قبل الكبار ويفرض عليهم فرضاً دون مراعاة لاستعداداتهم وقدراتهم و بالتالي أثار العلماء والمربون العديد من أوجه النقد لهذه الرؤية مثل :-

١ - اقتصار أهداف المنهج حسب النظرة القديمة على الجانب العقلي من خلال آلية الحفظ والتذكر لدى التلاميذ وبالتالي أهملت باقي جوانب النمو لدى التلميذ كما أهملت بقية الجوانب العقلية كعمليات التفكير و الإبداع لديه .

٢ - انصب الاهتمام على المادة الدراسية من ناحية طبيعتها وحجمها ووظيفتها فاحتوى هنا هو قطب الرحى في العملية التربوية يختاره الكبار ليحفظه الصغار مقبدين بالنص والتركيب في الكتاب ودون اهتمام بالتعلم لما يتناق مع حاجاته وميوله وطبيعته بل يصل الحد إلى استيلاء المادة الدراسية على حصص الأنشطة المدرسية.

٣- اقتصرت وظيفة المعلم على نقل المعلومات وتلقينها للتلاميذ دون زيادة أو نقصان في المحتوى - وقد انعكس أثر ذلك على المعلم من حيث وظيفته وأهدافه وطريقته ومهاراته وعلاقاته بتلاميذه .

٤- نتيجة للاهتمام الزائد بالمحتوي الدراسي فقد أصبح اهتمام الآباء والمعلمين والقائمين على العملية التربوية هو نجاح التلميذ في الامتحان بصرف النظر عن نمو إمكاناتهم وقدراتهم المتنوعة وأصبح نجاح التلميذ ورسوبه معيارا لنجاح المعلم في عمله دون الاهتمام بما أنتج عن هذا النجاح من قدرات وإمكانيات ، وقد جعل ذلك المعلمين يوجهون جهودهم نحو : -

- تدريب التلاميذ على إجابة الاختبارات دون فهمها
 - تأكيد المعلم على بعض الموضوعات والإيحاء بأهميتها في الامتحان
 - إعفاء التلاميذ من بعض أجزاء المحتوى قبل الامتحان
 - التركيز على سهولة الامتحان كما ونوعا دون مراعاة للأهداف
- ٥- أدى اهتمام كل مدرس بالمادة التي يدرسها إلى خلق حاجز قوي بين المواد الدراسية وإلى عدم ترابطها أو تكاملها ، فأصبحت المعرفة تقدم في صورة مفككة عكس ما يجب أن تكون عليه من ترابط وتكامل .
- ٦- إهمال الأنشطة بكافة أنواعها فلم تلجأ إليها المدارس إلا للترفيه على التلاميذ ومن خلال وقت ضئيل لا يتناسب مع أهميتها ، ولقد أدى هذا للملل التلاميذ من الدراسة ونفورهم منها نتيجة لقلة الأنشطة والتركيز على المعلومات وحفظها .
- ٧- أهملت الأنشطة العملية للتلاميذ انطلاقا من نظرة الأقدمين إلى المهنة حيث جعلوا الحس مرتبة أدنى والعقل مرتبة أعلى مما أدى لانعزال المدرسة عن المجتمع وإغفال متطلباته وحاجاته الاجتماعية.

وقد لاحظ المختصون والمفكرون في إعقاب الحرب العالمية الثانية وجود خلل في المناهج بصورتها التقليدية من خلال المؤشرات التالية :

- ١- التأكيد الكبير لمفردات الموضوع دون وجود علاقة وطيدة لها بمرغبات وقابليات التلميذ.
- ٢- الاعتماد الكبير على الكتاب المنهجي المدرسي المقرر في تدريس الموضوع
- ٣- الاهتمام الكبير بما يقوم به التلميذ من حل أسئلة أو مسائل مجردة دون مراعاة لمدي فائدة التلميذ من تلك المسائل في حياته العملية .
- ٤- إغفال الحياة العملية والتحديات الاقتصادية والمسائل الاجتماعية التي تواجه المواطن يوميا وعدم التعرض لها في الصف الدراسي بما فيه الكفاية.
- ٥- المنهج التقليدي أصبح عاجزا عن الاستجابة لحاجات التلاميذ الذين يعيشون في بيئة و عالم متغير بشكل سريع وجذري .
- ٦- النهج بصورته التقليدية في المدرسة مقسم بشكل يقلل العلاقة بين موضوع وموضوع آخر في ذهن التلميذ .
- ٧- التجارب والخبرات في الصف يتم إنجازها دون النظر لخصائص التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم وغمومهم وتطورهم .
- ٨- أهمل المنهج توجيه التلاميذ نحو تحمل المسؤولية والقدرة علي اتخاذ القرار
- ٩- أهمل المنهج الدراسي تماما وجود فرص للإرشاد التربوي .
- ١٠- اقتصار زمن الدرس الواحد علي فترة قصيرة لا تشجع علي القيام بنشاط موسع يسهم في خلق الحيوية في عملية التعلم .

◆ المفهوم المعاصر للمنهج :

يرتبط مصطلح المنهج في التربية المعاصرة عند أرباب التربية في أمريكا وأوروبا باعتبارها ترجمة للكلمة Curriculum لذا يتباين هذا المفهوم بين بلد وآخر .

■ فـيري " كازويل " و " كامبل " أن المنهج يتكون من "جميع الخبرات التي يحققها الأطفال تحت توجيه المدرسة ."

■ ويري " تايلور " أن "المنهج هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية ."

■ أما " بيكر " فيعرفه بأنه " جميع النتائج المخططة للتعليم التي تكون المدرسة مسئولة عنها " . أما " شرد " فيعرفه بأنه " مخرجات عملية تطوير المنهج المقصودة في تخطيط التعليم " ، أما " سايلور " و " لويس " فيعرفون المنهج بأنه " خطة لتحقيق مجموعة من القرض التعليمية ."

■ أما " جلاتهورن " صاحب كتاب قيادة المنهج Curriculum leadership فيعرف المنهج بأنه "الخطط المصنوعة لتوجيه التعليم في المدرسة ، وعادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع علي عدة مستويات من العمومية ، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي كما يعيشها المعلمون تجريبيا وتسجل من قبل الملاحظ ، وتم هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم ."

■ ويعرف بعض المهتمين بصناعة المنهج أن المنهج هو " ما يحدث في المدرسة نسيجة لما يقوم به المعلمون " ، وهذا التعريف يشمل جميع ما يحدث في

المدرسة من خبرات وتجارب يكتسبها الطلبة، وتحمل مسئوليتها المدرسة.

■ أما " جاك كير " Kerr فيرى المنهج "جميع أوجه التعليم التي تخطط في المدرسة ، وتوجه من قبلها سواء أكان هذا التعليم بشكل فردي أم الشكل جماعي داخل المدرسة وخارجها ."

ومن الملاحظ علي التعريفات السابقة أنها تتباين من حيث اتساعها وتركيزها فبعضها يشمل جميع الخبرات التي يحصل عليها المعلم وبعضها يضيق ويحصره في خطة وبعضها يجعله مجموعة من النتائج .

وبنظرة متأنية لتعريف " جلاتهورن " باعتباره من أحدث التعريفات يتضح لنا شموله للخطة الموضوعة للتعليم ، والخبرات التعليمية بالإضافة لتأكيد علي بعدين هامين هما : المنهج بصفته خبرة يعيشها الطالب ، والمنهج بصفة عملية قابلة للملاحظة والقياس .

● وبذكر " جودلاد " وهو من علماء المنهج بأن فهم المعلم للمنهج قد يكون مغايراً لما يقوم بتدريسه فعلاً ، ويؤكد هذا علي دور البيئة التعليمية ، التي يتم فيها تنفيذ المنهج وأثرها في ما يتعلمه الطلاب وهي إشارة إلي وجود ما يسمى بالمنهج الخفي . *Hidden curriculum*

وبنظرة تحليلية وخاصة للتعريفات السابقة للمنهج المعاصر يلاحظ أنه يشتمل علي :

- ١- التأكيد علي الخبرات المباشرة والقابلة للتطبيق والمؤثرة
- ٢- الحث علي دور التلميذ في الوصول للمعلومات واستكشافها عبر الخبرات المتاحة .

- ٣- استثمار حواس المتعلم بصورة فعالة.
- ٤- الاهتمام بتشكيل نموذج التفكير عند المتعلم . من خلال مراعاة خبرات المتعلم لما يلي :
 - البنية المنطقية للتفكير العلمي المعاصر ووسائل دراستها .
 - شروط تشكيل الفعالية الفكرية للمتعلم وقوانينها .
 - معرفة تأثير الأشكال المحددة للتفكير على النشاط الذهني عند المتعلم .
- ٥- التأكيد على العلاقة بين التعلم والنمو .
- ٦- التأكيد على النمو الشامل المتكامل للمتعلم لمواجهة التحديات التي تقابله .
- ٧- التأكيد على حاجات وميول وقدرات التلاميذ وحاجات المجتمع وقضاياها البيئية والاجتماعية والتكنولوجية .
- ٨- الاهتمام بالإرشاد التربوي و التوجيه في المدرسة .
- ٩- الاهتمام بالأنشطة والخبرات المتنوعة والمستمرة والمتابعة .
- ١٠- الاهتمام بالجوانب التوعيمية المختلفة والمتدرجة بهدف الكشف عن جوانب القوى وجوانب الضعف في العملية التعليمية.
- ١١- التأكيد على دور المنهج في مساعدة الطلاب على تقبل المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع .
- ١٢- التأكيد على استشارة دوافع المتعلم ونتائج عملية التعليم .

أنواع المنهج الدراسي وأنماطه

صنف (جودلاد) ١٩٧٩ Goodlad أنواع المناهج إلى خمسة هي " المنهج الأيدلوجي " ، وهو منهج مثالي يبرز صورة النهج كما يراها المفكرون وقادة المجتمع و" المنهج الرسمي " المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية الرسمية ، و" المنهج المرئي " والذي يرى الأباء والمعلمون واجتمع أنه موجود من خلال مسرنياتهم ، و" المنهج العملي " وهو ما يقع تنفيذه بالفعل داخل الفصل الدراسي ، و" المنهج التدريبي " وهو ما يحته ويجريه الطالب في الواقع . أما (جلائقورن) فيرى أن المناهج يمكن أن تصنف إلى سبعة أنواع :

١- المنهج الرسمي *Formal Curriculum* وهو المقرر الدراسي الذي

تبنه المدرسة أو الجهة التربوية داخل المدرسة الرسمية لصغارها ، ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه في الغرف الصفية .

٢- المنهج الخفي *Curriculum Hidden Para, Un Written*

Unstudied ويطلق عليه المنهج الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي أو الضمني أو المستر ويرجع هذا النمط إلى (جوليس هنري) Jules Henry ثم (فليب جاكسون) Philip Jackson ١٩٦٨ ، ويعرف بأنه كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج المقرر تطوعياً دون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأوقات كميول المعلمين ، وأساليب تفاعلهم اليومية أو بواسطة ما يسمى بالأنشطة المنهجية الإضافية كالألعاب الرياضية والمسابقات التربوية والحفلات .

وهذا ما يؤكد (فيليب كوسيك) *Philip Cusick* حينما أشار إلى أن سلوك طلاب المرحلة الثانوية هو محصلة تفاعلهم مع المعلمين والإداريين في المدارس والتنظيمات المدرسية المختلفة ولا سيما التنظيمات الطلابية ، وتقول *Elizabeth Vallance* أن المنهج الخفي موجود في كل شيء بالمدرسة ويشتمل على كل ما في المدرسة وعملاتها العديدة عدا تعليم الطلاب الأكاديمي .

ويذكر (صالح دياب) ورفاقه أن المنهج الخفي " هو كل ما يكتبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طوعية دون إشراف من المعلم ، من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعهم الخفي " .

ويمكن تعريف المنهج الخفي أيضا بأنه كل ما يمكن تعلمه في المدرسة من تعلم غير مقصود وغير موجود في المنهج الرسمي ، وتفصيل ذلك يمكن أن نضيف بأن المنهج الخفي يمكن استنباطه من القوانين واللوائح الداخلية وقواعد التنظيمات العامة *General Regulations* الموجودة بالمدرسة والتي قد تسنها الإدارة المدرسية أو أنها تأتي من خارج المدرسة مثل الإدارة العامة للتعليم العام .

♦ مكونات المنهج الخفي

تتمثل أهم مكونات المنهج الخفي في :

أ- تركيب الفصل ووضع الأثاث ، ويشمل :

▪ ترتيب أثاث الفصل وأثره على إدارة التفاعل بين المعلم والتلميذ وما توفره من فرص لتشجيع المناقشة .

• غرفة المعلمين والمعلمات : وما يسودها من أجواء السلطة بين المدرس الأول والمدرسين القدامى والمدرسين الجدد ، وعمليات إنهاء متطلبات التدريس لتصحيح الكراسات والتحضير إلخ .

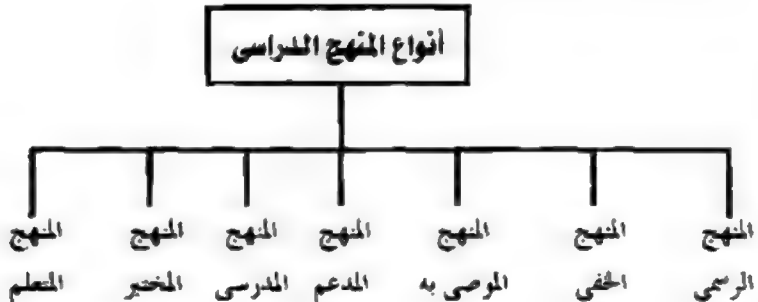
بد المنافع المدرسية :

وتشمل المرافق المتاحة في المدرسة مثل المكتبة . والمختبرات العلمية ، وغرف الأنشطة والقاعات والتي تساعد في عمليات التعلم وتساهم في كسر حدة الروتين اليومي وبما يجدد حيوية الطالب وما يحفزه ويجدد نشاطه .

جد الجدول الدراسي :

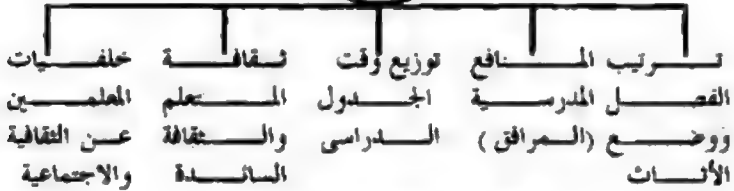
• توزيع الوقت أى أن اليوم مقسم لفترات بعضها للدراسة وبعضها للراحة وبعضها لتناول الطعام وبعضها للعب .

والجدول الدراسي في توزيعه يختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى ، ففي المرحلة الابتدائية يختلف عن الإعدادية والثانوية ، وفي رياض الأطفال قد يكون الجدول أنشطة لعب بينما في المرحلة الابتدائية قد يتضمن الجدول مواد دراسية مما يتطلب ترتيبها على مدار أسبوع .



شكل (١) أنواع المنهج الدراسي

المنهج الحقى



شكل (٢) مكونات المنهج الحقى

توزيع الوقت للمواد : بعض المواد العلمية يفرد لها وقت أكثر من المواد الأدبية والثقافية الأخرى فمثلا بعض المواد غطتها الدراسية تتطلب وقتاً أكبر من مواد أخرى.

ولى هذا يرى ميغان Meighnan أن تقسيماً من هذا النوع للعلم والمعرفة من خلال توزيع الوقت وخطط الدراسة يفترض افتراضات مهمة مثل :

- العلم مقسم إلى موضوعات .
- بعض العلوم تستحق وقتاً أكثر من غيرها .
- بعض أنواع المعرفة أو العلوم إجبارى قانونياً كالدين .
- بعض العلوم قابلة للاعتبار وأخرى غير قابلة للاعتبار كما هو دارج فى مادة التربية الدينية .
- العلوم المهمة هى علوم تقليدية عادية ، وأما تاريخ قديم منذ الحضارات القديمة .
- الموضوعات والقضايا العصرية مثل الرقابة ، الإرهاب ، تلوث البيئة ، لا نجد لها مكاناً فى العلوم الدراسية .
- علوم المستقبل علوم جيدة وكيف يمكن أن يكون للإنسان على مستوى التكنولوجيا الحديثة فهى مهمة ولا تعطى لها أى اهتمام فى الجداول المدرسية .

ثقافة المتعلم / وعلاقتها بالثقافة السائدة :

ثقافة المجتمع داخل المدرسة تختلف وتتفاوت حيث يتضح أن ثقافة جماعة ما تعتبر علماً معترفاً به وشرعية ، وثقافة جماعة أخرى غير معترف بها ، وهذا يوضح أن المدرسة تعكس الثقافة ذات السيادة في المجتمع .
هـ خلفيات المدرسين :

تؤثر خلفية المدرس الثقافية والطبقية أو الطائفية تأثيراً سلباً في تعليمه ، ومن ثم في تعليم تلاميذه . فإذا لم تكن خلفية المعلم مشابهة لخلفية تلاميذه فإنه سيستخدم مثلاً أمثله من بيئته قد لا يمثلها التلميذ بسبب الهوية بين الخلفيتين وإذا كانت خلفيته مطابقة للثقافة المسيطرة فإنه سيعزز الاختلاف بينها وبين خلفية التلميذ الذي ينتمي على ثقافة أصلية ما أثناء شرحه لتلك الخلفية المسيطرة .
و- انحياز الكتاب المدرسي :

باعتباره مصدراً أساسياً للمعلم والتلميذ ، مما يجعل المعلم ومشكلة توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية خاصة في كونه يعزز مواقف وقيم الطبقات المتوسطة وإعاقته لدور المنهج الرسمي ، ويعمل على امتثال توجهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه بقدر المستطاع .

ومن هنا يتبين دور المدرسة في الإشراف الجاد وتوجيه التلميذ نحو الأفضل والأففع فكرياً واجتماعياً وسلوكياً والاهتمام بمصالحهم ورغباتهم وحاجاتهم من خلال بيئة مدرسية عصرية وبناءة ومنهج ذات صلة بالواقع الثقافي والاجتماعي للتلاميذ والتعاون لتحقيق أهداف مع المجتمع اأعلى .

وقد أثار (فليب هوسفورد) *Philip L. Hasford* الاهتمام إلى وجود نمط لمنهج متكامل خلف كواليس التعليم أسماء المنهج الكامن أو غير الملفوظ *Silent Curriculum* ويظهر أثناء التدريس ويختلف من يوم لآخر ، ويعتمد على عمل المعلم وما يجلبه التلاميذ إلى الفصل كل يوم من مشكلات وقد أطلق على المنهج الكامن تعريفاً إجرائياً هو " توافر القدرة على تحقيق ثلاثة أهداف هي :

١- إثارة الرغبة لدى التلاميذ للتعليم .

٢- تنمية الإحساس بالذات وتقبلها .

٣- احترام الآخرين .

وذلك من خلال التدريس ولقد وضع (هوسفورد) نظاماً متكاملًا

لقياس قدرات المعلمين على التدريس داخل الفصل وسمى نظامه *Tempo*

<i>T</i>	<i>Time on task</i>	• الوقت الذي يستفيد منه التلاميذ أثناء الحصة
<i>E</i>	<i>Expectation</i>	• توقع التلاميذ ما يتوقعه معلمهم منهم
<i>M</i>	<i>Monitoring</i>	• ضبط الفصل ومتابعته
<i>P</i>	<i>Problems Assigned</i>	• المشكلات التي تواجه التلاميذ
<i>O</i>	<i>Organization</i>	• تنظيم العمل داخل الفصل

٢- المنهج الموصى به *Recommended Curriculum*

وهو المنهج الذي أوصى به أفراد من المختصين والمفكرين وهو يشبه المنهج الأيدلوجي عند (جودلاد)

٤- المنهج المدعّم *Supported Curriculum*

ويقصد به المنهج كما يتشكل من المصادر الداعمة التي توصله إلى المعلمين وهناك أربعة مصادر ذات أهمية أكثر من غيرها في دعم المنهج :

- الوقت المتاح كما هو وارد في الخطة .
- الوقت الثاني الذى يحدده مدرس الصف .
- التوزيع المدرسى كما تظهره قرارات ناتجة عن حجم الصف والكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى .

٥- المنهج المدرسى Taught Curriculum

وهو المنهج الذى بإمكان المشاهد ملاحظته منفذاً مثلما يدرسه المعلم في المدرسة ويطلق عليه (جودلاد) المنهج العلمى .

٦- المنهج المختبر Tested Curriculum

وهو المنهج الذى تصمم الاختبارات لقياس مدى تحققه سواء كانت الاختبارات من صنع المعلم أم من صنع جهات أخرى مثل إدارات التعليم .

٧ - المنهج المتعلم Learned curriculum

ويقصد به كل التغيرات في القيم والمدركات والسلوكيات التي تحدث للمتعلم نتيجة لمروره في الخبرة المدرسية وهذا فهو يشمل ما يعرفه الطالب وما يتذكره من المنهج المقصود والمنهج الخفى معاً وبعبارة عن التقسيمات والتصنيفات المتباينة بمفهوم المنهج فإن الملاحظ في فكر القائمين على العملية التربوية بمصر والعالم العربي النظر إلى المنهج من ناحيتين الأولى ترى فيه المنهج الرسمى الذى تقره وزارة التربية والتعليم ، وتوضع له المقررات الرسمية من قبل الوزارة .
والناحية الثانية المنهج الواقعى الذى يتم تدريسه داخل الفصول من قبل المعلمين والإدارة المدرسية .

■ ضرورة تعدد مفاهيم المنهج الدراسي :

الملاحظ والمتبع لتعريفات المنهج الدراسي يرى تنوعاً كبيراً في الطرح التربوى وإضافات متعددة للمنهج وخاصة خلال العقود الستة الماضية ، ويرى المتخصص من أن تنوع مفاهيم المنهج يعد أمراً ضرورياً بل يعتبر بدرجة أكبر بمثابة سياسات أو توجهات للعمل .

ويسرى البعض أمثال Schwab ١٩٧٩ أن مجال المنهج في حالة احتضار بسبب انشغاله بنقاط وأمور نظرية دقيقة مثل الانشغال بالتعريف الدقيق لمصطلح المنهج.

في ضوء ما سبق يتضح اشتغال مجال المنهج على عدد من المفاهيم والعمليات والتي تصل بصناعة المنهج الدراسي ، ويتم التعامل معها من خلال مصطلحات عديدة مثل أساسيات المنهج - تصميم المنهج - بناء المنهج إلخ .

والملاحظ وجود علم اتفاق بين المتخصصين في علم المناهج تجاه اصطلاحاته المتنوعة والمتشعبة والمتعلقة بالمفهوم والعمليات والإستراتيجيات ، مما يتيح للكل استخدامها بحرية ودون تميز واضح ، ولعل السؤال هو ألم يحسن بعد الوقت لاتفاق المشتغلين بالمنهج الدراسي على مصطلحاته وتعريفاته. وبما يضمن حد ادنى من الاتفاق بين المهتمين بصناعة المنهج وتنفيذه .

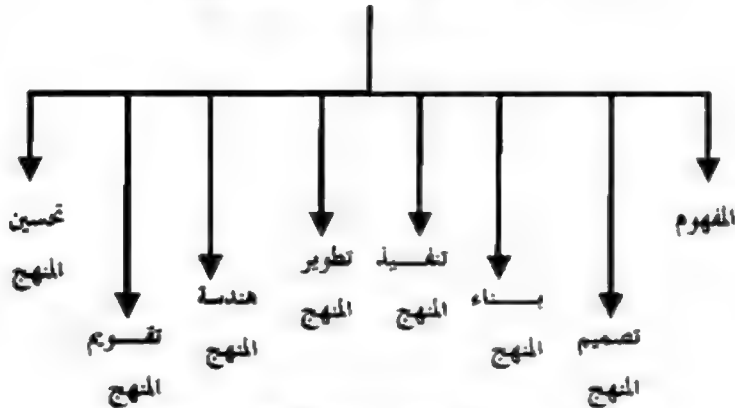
■ مجالات الدراسة في ميدان المناهج الدراسية :

تعدد المشكلات والقضايا والعمليات والإستراتيجيات التي يتضمنها علم المناهج وطرق التدريس ويمكن أن نحصر بعض تلك القضايا والمشكلات في عدة مشكلات :

- ١- المصدق المزعج في مفهوم المنهج واختلاف النظرة المفاهيمية إليه وقضايا المفهوم نتيجة لاختلاف الرؤى الفلسفية والمعرفية والسيكولوجية .
- ٢- تصميم المنهج : رسم خريطة المنهج التربوية التي سيكون عليها في التربية المدرسية ويشمل ذلك الأساليب المختلفة لتنظيم مكونات المنهج.
- ٣- بناء المنهج : عملية صناعة القرار التي لا تتضمن غير تقدير طبيعة وتنظيم مكونات المنهج ومن شأن هذه القرارات أن يتضمن الإجابة عن عدة أسئلة عن طبيعة المجتمع - طبيعة المعلم - طبيعة المعرفة - صورة الأهداف - الأنشطة التعليمية وأساليب التقييم .

- ٤- **تنفيذ المنهج** : العمل بالمنهج وسبل تقويم لفاعليته وما يصحب ذلك من تغذية راجعة من خلال البيانات التي تتخذ من خلال مخرجات المنهج .
- ٥- **تطوير المنهج** : عملية تقرر مسار عملية بناء منهج يضمنها المشاركون في بناء المنهج الإجراءات التي ستعقب في بناء المنهج وتنظيم لجان تطوير المنهج .
- ٦- **هندسة المنهج** : جميع العمليات الضرورية لوضع نظام منهج ما في حالة التنفيذ الوظيفي في المدارس ونظام المنهج له وظائف أساسية هي (وضع المنهج) ، (تنفيذ المنهج) ، (تقويم فاعلية المنهج كنظام) .
- ٧- **تقويم المنهج** : قياس فاعليته في ضوء أهدافه لمراجعة نظام المنهج وتشخيص ما يحتاج إليه المنهج من عمليات تقوية أو تحسين أو تطوير أو مراجعة لأحد عناصر المنهج .
- ٨- **تحسين المنهج** : تعديل جزء في عنصر من عناصر المنهج أى نعتبر بعض جوانب المنهج دون المساس بمفاهيم المنهج الأساسية أو تنظيمه .

مجالات الدراسة في المنهج



شكل (٢) مجالات الدراسة في المنهج الدراسي

قضايا للمناقشة :-

" هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي والحضارة الإنسانية فالمنهج بمثابة الوسيلة التي ينتقل بها التراث البشرى عبر العصور والأجيال . وكلما ازداد الوعي بهذه الوسيلة ونما إدراك أهميتها كلما كان هذا الانتقال أكثر دقة وأكثر عمقاً "

• ناقش الجملة السابقة موضحاً لماذا تخطى المناهج الدراسية باهتمام كبير لدى المربين .

• تعدد أنواع المنهج وأنماطه حسب ممارساته وضع ذلك بالتفصيل .

• ما مفهومك للمنهج الخفى وما هى مقوماته وأبعاده .

وهل هو مفهوم ضمني أم تنظيم منهجى وضع إجابتك بأمثلة من الميدان

تكليف :-

• صمم ورقة بحثية توضح فيها العوامل والمبررات التى أدت إلى سيادة المفهوم التقليدى للمنهج الدراسى فى مدارسنا حتى الآن رغم تغير هذا المفهوم عالمياً .

• يرى بعض خبراء المنهج الدراسى أن مجال المنهج الدراسى فى حالة احتضار بسبب انشغاله بنقاط وأمور نظرية مثل الانفعال بالتعريف الدقيق لمصطلح المنهج . ناقش ذلك

الفصل الثاني

الخبرات التربوية التعليمية / العلمية

- مفهوم الخبرة .
- الخبرة والمنهج الدراسي
- طبيعة الخبرة
- مقومات استمرارية الخبرة
- مضمون الخبرة التربوية .
- الخبرات المصاحبة .
- الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- معايير الخبرات التربوية .
- شروط اختيار الخبرة التربوية .

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل الدراسي أن تكون قادراً على:

- تحديد مفهوم الخبرة .
- توازن بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- تعدد معايير الخبرات التربوية .
- تبين شروط اختيار الخبرة التربوية الجيدة .
- تشرح أمثاط الخبرة الممسرحة .

مفهوم الخبرة

الخبرة حصيلة معرفية أنجحها النشاط المتبادل بين المتعلم وبيئة التعلم أو هي القدرة على إدراك الارتباط بين المعلومات المكتسبة بما يستجد من مواقف شبيهة .

ويمكن القول أيضاً أن الخبرة هي الحدث الذي ينتج الكيفية المعرفية أو هي إدراك العلاقة بين ما نحاوله ونعانيه نتيجة لذلك . فهي تفاعل منظم بين المتعلم والبيئة التي تعلم من خلالها .

والخبرة قد تكون خبرة نافعة يقال عنها إنها "خبرة مربية" وقد تكون خبرة "ضارة" يقال عنها أنها "خبرة غير مربية" . فالتلميذ حينما يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة والكتابة والحساب فهو يتلقى خبرة مربية أما الطفل الذي تدربه العصابات على السرقة أو القتل أو غير ذلك فإنه يكتسب خبرة غير مربية .

ويؤكد (جون ديوى) على وحدة الخبرة في الفرد حيث تقوم فلسفته على ذلك فهو يربط بين الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية في الخبرة ، فالجانب الإنفعالي الوجداني يربط أجزاء الخبرة الحية في سياق واحد ، بينما العقل هو الذي يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، أما المهارة العملية تبرز حالة تفاعل الجانب الحى مع الأحداث والموضوعات التي تحيط به . وهناك ارتباط كبير أيضاً بالجوانب الجمالية والقيمية والخلقية وموضوع الخبرة .

ويرى بعض الفلاسفة أن وحدة الخبرة هي بمثابة (الرمز) الذي تتمحور حوله خبرات الفرد وبالتالي أنه يدين ويفكر ويعمل وفقاً لهذا الرمز الذي جسده واعتقده .

الخبرة والمنهج الدراسي

لكي يحقق المنهج غايته يجب أن يبنى على خبرات واقعية للمتعلم تستظم بطريقة تجعل الفهم لها عمقاً إلا أن الخبرة كما ذكرنا قد تكون مربية أو غير مربية أي أن كل الخبرات ليست ذات قيمة تربوية فالنفع في الخبرات ليس هو معيار الصلاحية التربوية لأن الخبرة تحمل من النفع والضرر معاً إلا قيمة النفع تتوقف على ما تقدمه الخبرة للفرد والمجتمع .

فالسارق حين يمارس خبرة السرقة فهو يحقق ضرراً للمسروق والمجتمع ولكنه يحقق نفعاً لذاته .

والسائق للسيارة قد يحقق بها نفعاً في قضاء احتياجاته ومصلحه ولكنه قد يصطدم فيصاب أصابه بالغة مما يحقق ضرراً واضحاً له .

طبيعة الخبرة

الخبرة عملية تأثير وتأثر تربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها .

♦ ويتألف الموقف الخبري من ثلاثة عناصر هي :-

- القيام بعمل ما
- الإحساس برد الفعل أو النتيجة .
- الربط بين التأثير والتأثر .

١- القيام بعمل ما :

فلا بد للفرد أن يكون إيجابياً ناشطاً حتى تتكون لديه خبرة ، والفرد لا ينشط إلا إذا كان لديه دافع يسعى من خلاله لإشباع حاجاته وأغراضه .

لنشاط الفرد غرضي يستهدف تحقيق غاياته ، ويكتسب الفرد من خلال تحقيق أغراضه وحاجاته ومن خلال خبراته ميولاً إيجابية نحو بعض الأشياء التي تسهل له قضاء حاجاته إلا إن الإنسان في سعيه في تحقيق أهدافه وحاجاته يجب ألا يحمل نفسه فوق طاقاته بل تكون أهدافه معقولة ومناسبة وقابلة للتحقيق حتى يمكن تصميم الخطط والتفكير العقلاني لتحقيق ما يريده .

٢- الإحساس برود الفعل :

يتأثر الفرد بالمواقف التي يمر بها إدراكيا وانفعاليا وعملياً ، وتتفاوت درجات إدراكه للموقف الذي يمر به من حيث الشدة والوضوح فمحصلة ما تعمله الإنسان واكتسبه في شتى الميادين ليس إلا نتيجة إدراكه لخصائص البيئة ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة ، ومن خلال تفاعل الإنسان مع المواقف فهو يفعل بدرجات متفاوتة الشدة من حيث الخوف والغضب والسرور حسب طبيعته وتكمن خطورة الجوانب الانفعالية فيما يكتسبه من اتجاهات وميول إيجابية أو سلبية حسب الموقف وحالة التعلم .

٣- الربط بين العمل والنتيجة :

من الأفضل للفرد ألا يقدم على عمل إلا إذا أدرك غايته فكثير ما يفعل أشياء ويقوم بأعمال لا يدرك نتائجها والتي قد تكون غير إيجابية كالطفل يستخدم مياه ملوثة وهو لا يدرك أنه عرضة للإصابة بالأمراض أو كالمعلم الذي يسمح بتلميذ مصاب بمرض معدى داخل الفصل وهو لا يدرك عواقب ذلك على باقي التلاميذ .
وأيضا فإن معرفة الفرد لنتائج عمله دون إدراك أسباب ذلك لا يساعد على تحقيق الخبرة .

لعدم إدراك العقل لأسباب نتائج عمله تجعله يكرر أخطائه ولذلك يجب على الفرد أن يربط بين الأسباب والنتائج من خلال خبراته السابقة وذكاؤه وطبيعته الموقف الذي يتعلم من خلاله .

ولذلك فدور المعلم هنا أن ينمي في التلاميذ أسلوب الدراسة العلمية وحل المشكلات والاستقصاء حتى يستطيع التلميذ أدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج فيما يقوموا به من مواقف وما يواجههم من مشكلات .

مقومات استمرارية الخبرة التربوية

أن المعيار الذي يصح أن يضبط تربوية الخبرة وتحقيقها لأهدافها بنجاح هو الاستمرار الجدي لنموها . كما يرى جون ديوى فالمتعلم حين يكتسب الخبرة فانه يرغب في تكرار ممارستها خاصة إذا اقترنت الخبرة بإشباع حاجاته مما يؤدي لتطوير سلوكياته مستقبلا وتوسيع مجالات سلوكه وتعميقها باكتساب خبرات أخرى غير منفصلة عنها وتتمد الخبرة استمراريتهما من خلال ثلاثة مكونات :-

- تأثيرها في نفس المتعلم
- تأثيرها في البيئة الخارجية
- التفاعل بين المتعلم والبيئة الخارجية

١- تأثيرها في نفس المتعلم :

وهذا يساعده على تشكيل الخبرات التالية تشكيلا معينا في الاتجاه المرغوب فيه فخبرة النجاح يتولد عنها مزيد من النجاح وتسبب متعة وانفعالا سارا مما يدفع المتعلم لبسطها وتعميقها بالقراءة والاطلاع .

وفي هذه النقطة يمكن الإشارة لسلوك بعض المعلمين الذين يعطون انطباعا سينا عن المادة التي يدرسوها مما يترك أثرا في نفوس التلميذ ويجعلهم يكرهون المادة وتعلمهم لها لا من اجل ضعف تحصيلي ولكن كنتيجة لخبرة غير سليمة بثها المعلم لديهم .

٢- تأثير الخبرة في موضوعات البيئة الخارجية :

فكلما كان التأثير مرغوبا في البيئة الخارجية اصبح المعلم لديه قدرة علي توسيع مجال ممارسة الخبرة في البيئة بل يكون دافعا لنمو الانتماء للبيئة والمشاركة في تطويرها والحفاظ عليها فالعلم بتأثيره في خبرات تلاميذه يفتح أمامهم أبوابا للعطاء والنجاح بلا حدود ومن هنا تتلاقى خبرات الأفراد وتتراكم كمرصيد للبشرية .

٣- التفاعل والتجاذب بين العناصر التي تعملها نفس المتعلم من قدرات ومواهب واستعدادات نظرية ومكتسبة ، وبين البيئة الخارجية بما تشمله من موضوعات مادية أو معنوية كالأشخاص المتحدث إليهم .

والأفراد تمتلئ حياتهم بسلسلة من التفاعلات الحياتية خلال مواقف الحياة في البيئة الخارجية ومن خلال تعرضهم لها وتظل خبراتهم تشكل تجسرا للحياة من المهد إلي اللحد من خلال معالجتهم للمواقف الحياتية فالتلاميذ في معالجتهم للمواقف الفكرية واليدوية والفنية يضيفون لأنفسهم خبرات ويوسعون آفاقهم المعرفية والوجدانية والمهارية . والمعلم من خلال تخطيطه لمواقف التعلم وإشرافه عليها يعتبر وسيطا تربويا في التفاعل الحادث وعاملا مقويا للتفاعل الإيجابي خلال عملية التعلم .

■ مضمون الخبرة التربوية

تتضمن الخبرة التربوية التي تبنى عليها المناهج الدراسية أربعة عناصر

أساسية يجب أن تراعى في الموقف التعليمي والعمل على تحقيقها وهي :-

- ١- المعلومات والمعارف والمفاهيم .
- ٢- الاتجاهات واليول المرغوب فيها .
- ٣- المهارات والعادات السليمة .
- ٤- التفكير السليم والتفكير العلمي .

١- المعلومات والمعارف والمفاهيم :

أن المعرفة النظرية سواء كانت في صورة حقائق أو معلومات أو مدركات أو قوانين ونظريات ، تشتق من الخبرة العملية ، فإذا انفصلت المعرفة عن الخبرة أصبحت مجرد ألفاظ جوفاء عديمة المعنى وتعمل المعلومات على مساعدة التلميذ في حياته من خلال إشباع حاجاته واكتشاف علل الأشياء وحل المشكلات وحسن استخدام البيئة .

وهنا يظهر دور المعلم في انتقاء المعلومات المناسبة للتلميذ والملائمة لقدراته والتي يمكن أن تساعد التلميذ في إشباع حاجاته ورغباته . كما يجب على المعلم الاعتماد عن أساليب تلقين المعلومات والمعارف بدلاً من الاقتصار على الحفظ والتزديد يجب أن يسعى المعلم لمساعدة التلاميذ على الفهم ويسرهم استخدام المعرفة كما يدرهم على كيفية استاجها واستقرائها ويستطيع المعلم الاستفادة في ذلك بتحليل المفاهيم والخرائط المعرفية والوسائل التعليمية المناسبة التي تحفز التعلم لدى التلميذ.

ويجب على المعلم في تدريسه للمعلومات والمعارف أن يسمي القدرة على التذكر والذاكرة وان يساعد التلميذ على عدم النسيان الذي يكون نتيجة لما يسمى بالمنع الرجعي *Retroactive Inhibition* فالتلميذ حينما يتلقى درسا ثم يتلقى درسا بعده يكون تدرسه لمعلومات الدرس الجديد اكبر من تذكره للدرس القديم . وهناك نقطة هامة يجب أن يفهمها المعلم في تناوله للمعلومات وهي أن التعلم التالي يتأثر بالتعلم السابق إيجابا وسلبا وهذا ما يطلق عليه بالمنع التقدمي *Proactive Inhibition* . وكلما كان التعلم الجديد ذا معنى لدى المتعلم كلما ساعد ذلك على تحقيق تعلم افضل حسب نظرية أوزايل للتعلم ذو المعنى ، بالإضافة لمراعاة استعداد المتعلم وقدراته " فإذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع " وإلى جانب ذلك يجب مراعاة الدافع لدى المتعلم .

٢- الاتجاهات والميول والقيم :

يعد "الاتجاه محصلة استجابات الفرد بالموافقة أو بالمعارضة إزاء موضوع ما أو قضية معينة ."

والإحساس بالاندفاع إليه عملا وتفكيراً والاتجاه إلى شئ ما معناه الرضا به ، والإحساس بالاندفاع إليه عملاً وتفكيراً كلما أتيحت الفرصة لذلك .

والإتجاه كما تعرفه القواميس التربوية " هو الاستعداد للوقوف مع شئ أو إنسان أو موقف ، أو ضد واحد منها بأسلوب معين " حب أو كره أو خوف أو استياء إلى درجة معينة من الشدة . "

والإتجاهات تستمد من البيئة التي يعيش فيها الفرد وما تتضمنه من مظاهر وما يعتنقه الناس من قيم ومعتقدات وتختلف الإتجاهات فقد تكون إيجابية وقد تكون

سلبية واتجاهات الأفراد تتميز بشئ من الثبات فهي تلازم الفرد لفترة ويتوقف تغيرها على ما تحليه المواقف الجديدة في حياته ومدى إقناعه بها .

والاتجاهات المرغوب فيها تعد عناصر دافعة نحو التعلم وذات تأثير سلوكي على الفرد تسوقه إلى تحقيق الهدف المطلوب منه . وهذا يدعم أن تكون عملية التعلم والمنهج الدراسي مؤدية إلى خلق مثل هذه الاتجاهات في المتعلم . كما تبعده عن الاتجاهات الذميمة أو غير المرغوب فيها .

وفي ميدان اكتساب التلميذ للاتجاه المرغوب نحو المادة الدراسية يجب الحرص على تعلمه لحقائقها ومفاهيمها وتعليماتها بصورة جيدة من خلال مواقف خبرية تتم في وجود مناخ صفي مشبع بالحرية والتعاون والتواصل العاطفي بين المعلم والتلاميذ وبما يجلب للتلميذ الرضا والسرور عند اكتساب الخبرة .

وعندما يقوي الاتجاه لدى التلميذ يصبح اهتماما *Interest* وهو ما قد يطلق عليه لفظ " الميل الموضوعي " فهو اتجاه موضوعي ذاتي يتضمن إدراكا مقصودا ووعيا شعوريا مؤقت أو دائم

ويختلف الاتجاه عن الاهتمام والميل حيث الاتجاه أقل درجة من الاهتمام ، كما أن الاتجاه يكون صوب الشيء ، كما يكون ضد الشيء أما الاهتمام فلا يكون إلا نحو الشيء . والاتجاه قد يكون ذاتيا أو عاما أما الاهتمام فهو ذاتي شخصي .

والاتجاهات تتكون عند التلميذ في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ثم تنمو حتى تكون القيمة التي تمثل غاية ما يتصوره الفرد من الكمال والرقى حتى تصبح سلوكا قيما في حياته .

٢- المهارات والعادات السليمة .

الخبرة التربوية يجب أن تزود المعلم بالمهارات والعادات الحسنة ؟

والمهارات هنا ينظر إليها من جانبين .

١- الجانب الأول المهارات الذهنية : وهي مهارات التفكير التي تعتمد

على التخيل وإدراك العلاقات والتعليل والربط بين الأسباب والنتائج والقدرة على التحليل للأفكار والمفاهيم .
ويحسب على الخبرة التربوية أن توفر الفرص التي تساعد المتعلمين على التفكير السليم والواعي لما يلاحظه في بيئته

٢- الجانب الثاني المهارات العملية : وهي مهارات أدائية بسيطة أو

مركبة يقوم بها المتعلم من خلال أداء عملي يقوم به أمام المعلم والزملاء والمهارة هنا تتسم بالأداء السهل والدقيق لما تعلمه المتعلم عقليا وحركيا .

٣- الجانب الثالث هي المهارات الاجتماعية وهي مهارات يقوم بها

المتعلم ويستدل عليها من خلال قدرته على التكيف مع الآخرين وقيادة الأفراد والتأثير الاجتماعي والشخصي في الزملاء ومراعاة الآداب العامة واحترام الآخرين .

٤ - التفكير السليم والتفكير العلمي :

انطلاقاً من الاختلاف الواضح بين طرق وأساليب التفكير لدى الأفراد وبالتالي خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والعقائدية والثر ذلك في نمو القدرة والاستعداد .

والتفكير هو محاولة لاكتشاف علاقات معينة بين ما نقوم به من أعمال وما نعانى من نتائج . فالتفكير هو التعبير الصريح عن الذكاء في الخبرة .

ويعتبر التفكير السليم قمة المهارات التي يراد اكتسابها عند دراسة المناهج الدراسية لما لها من أهمية قصوى في تكييف شخصية المتعلم للعيش في هذا العالم المتغير القائم على التقدم التقني والعلمي المطرد والتفكير المراد تنميته لدى المتعلمين تعدد أتماطه وأساليبه .

- التفكير المبدع الذي يميل صاحبه إلى التجديد والإدراك المتشعب للأمور ويتميز هذا النوع من التفكير بقدرة المتعلم على أن يأتي بأشياء غير مألوفة وتساعد في حل المشكلات وإثارة أفكار جديدة . كما يتميز صاحب هذا النوع بمهارات القراءة النقد .
- التفكير التحليلي الذي يعتمد على التحليل الجيد للموضوع والتركيب المنطقي للأفكار وإدراك العلاقات .
- التفكير الناقد والذي يعتمد على قدرة التعلم ومهاراته على النقد والمقارنة والموازنة بين الأفكار المطروحة ودراسة جوانب القوة والضعف في ضوء معايير محددة وواضحة .
- التفكير العلمي والذي يعتمد على تحليل المشكلة والتعرف على مظاهرها وتحديد مجالها ثم وضع الفروض وإخول الذكية للمشكلة واختبار الحل المناسب والملائم والذي يعتمد على التفكير المنظم والإدراك الواعي

♦ ومن أبرز أساليب التفكير التي تنمي من خلال الخبرة التربوية :

- القدرة على ربط الحقائق ببعضها واستقراء المفاهيم أو استنباطها وبما يقود إلى التوصل لتعميم أو قانون أو مبدأ علمي .
- القدرة على تنظيم الخطوات والإجراءات بصورة متتابعة تؤدي للحصول على نتيجة محددة .

• القدرة على التفكير العلمي الذي يعتمد على حل المشكلات وخطواته تحديد المشكلة وصياغة الفروض ومناقشتها والتوصل للحلول الملائمة

• **التفكير البديهي** : وهو عملية عقلية تؤدي إلى نتيجة سريعة للفهم المباشر الذاتي تخلو منه الوسائل المبطلة في البراهين والتحليلات العلمية المعروفة .

• **التفكير الواقعي** : الذي يلاحظ الوقائع ويرصدها من خلال الخبرة المباشرة مع تجنب أخطاء التعميم أي أن المتعلم يرى أن الواقع يمكن إحساسه والتفاعل مع حقائقه ومبادئه .

وينبغي على المتعلم أن يتدرب من خلال الخبرات التربوية التي يتعرض لها على كل هذه الأساليب والأنماط التفكيرية حتى يمكن التعامل مع الحياة واكتساب المهارات الحياتية الملائمة .

■ الخبرة المصاحبة :

هي ما يكتسبه المتعلم من قيم واتجاهات نحو المادة وتؤثر على ميله نحوها حباً أو كرهاً فالتلميذ حينما يمر بموقف تعليمي " خبرة معينة " فإنه يتعلم عديد من النواحي في وقت واحد فهو لا يقتصر في تعليمه على المعلومات فقط أو الاتجاهات فقط يكتسب أشياء أخرى مثل أساليب التفكير المنظم والعادات الصالحة وقد يتم اكتساب ذلك بطريقة غير مباشرة وهي ما يطلق عليه " الخبرة المصاحبة "

الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة :

الخبرات المباشرة هي التي يكتسبها المتعلم علي أساس من التفاعل المباشر مع عناصر البيئة المحيطة التي تتضمن تلك الخبرة وتصل بها اتصالا قويا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ترتبط ارتباطا حسيا بأدراك المتعلم .

◆ مميزات الخبرة المباشرة :

- ١- ما يعلمه الإنسان بالخبرة المباشرة يظل عالقا بالذهن فترة كبيرة
 - ٢- تحقق الخبرة المباشرة بإيجابية التلميذ من خلال تفاعله المباشر مع الخبرة
 - ٣- تجعل التعلم ذو معنى لدي التلاميذ
 - ٤- تحبب الخبرة المباشرة التلميذ في الدراسة وتقلل إحساسه بالملل
 - ٥- تنمية القدرة علي التفكير واكتساب المهارات
 - ٦- تساعد التلميذ في التوصل للنتائج بنفسه
 - ٧- تخفف العبء عن المعلم
 - ٨- تواجه الفروق الفردية وتسمح بالتنوع الذي يلائم شخصيات التلاميذ.
- وتقوم الخبرة المباشرة علي الإدراك الحسي باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم وهي خبرات لا تقتصر علي حياة التلميذ في المدرسة فحب وإنما تصل بحياته كلها في المدرسة وخارجها . فالأفكار والقيم التي نعتز بها وندافع عنها تقوم في أساسها علي خبرات مباشرة . ولاشك أن التعليم من خلال الخبرات المباشرة هو أفضل أنواع التعلم لما يتيح للتلميذ كي يتعلم من خلال حواسه المختلفة

أما الخبرة غير المباشرة فهي تلك التي يتعلم المتعلم موضوعها من خلالها وسيط كتاب أو قصة أو فيلم أو صورة أي انه يتعلم بطريقة غير مباشرة وتعتمد الخبرات غير المباشرة على الإدراك غير المباشر من خلال النماذج والعينات والصور والرسوم والشرح . . . الخ وهناك نوعين آخرين من الخبرات يطلق عليهما الخبرات المعدلة والخبرات المثلة : وهما يتبعان الخبرات غير المباشرة .

- **الخبرات المعدلة** : تختلف عن الخبرات المباشرة من حيث واقعيتها ومطابقتها للحقيقة ن ودرجة صعوبتها وهي ليست الحقيقة ذاتها ، وإنما هي مختصرة .

- **أما الخبرات المثلة** : فهي الخبرات التاريخية إذ التي بلجا إليها لعوامل معينة تعوق استخدام الخبرة المباشرة مثل :

- صعوبة الإدراك الحسى
- البعد المكاني
- المخاطر والمخاوير
- النفقات الاقتصادية العالية
- البعد الزمني

ومن أبرز الخبرات المثلة لقب الدور والمحاكاة والتمثيلات والدراما وغير ذلك من الخبرات المثلة.

■ لماذا الخبرة الغير مباشرة

- ١- تستخدم في مواقف التعليم المستحيلة .
- ٢- تستخدم في مواقف التعليم ذات الصعوبة .
- ٣- تستخدم في مواقف التعليم الخطرة .
- ٤- تساهم في تقريب الصورة المكانية البعيدة .
- ٥- تساهم في تقريب البعد الزمني المنقضى .

• معايير الخبرة التربوية .

١- استمرارية الخبرة :

في كل موقف من مواقف الخبرة يدرك الفرد أموراً معينة . مستمعين على ذلك بحواسه المتعددة فلا بد من الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية والخبرات اللاحقة أي التابع في الخبرة حتى يساعد ذلك المتعلم على التكيف والفهم ذو المعنى والاستعداد للخبرة . فالخبرة السابقة تدخل في تفسير وتوضيح الخبرة الحاضرة والخبرة الحاضرة تقود لتفسير وفهم وإدراك الخبرة المقبلة وبذلك تعتبر عملية بناء الخبرة عملية متصلة ومستمرة .

٢- الترابط والتنسيق :

فالتفكك في الخبرة يؤدي إلى عدم وضوح معانيها ويعوق الفهم والإدراك ويجعل تفكير المتعلم مشوشاً والترابط والتنسيق هنا يكون على مستويين .

• الترابط الأفقي ما بين خبرات مجالات المعرفة المختلفة لغة - رياضة -

علوم ، اجتماعيات ، فنون الخ .

• الترابط الرأسي ما بين خبرات موضوعات المقرر الواحد وتمشيها مع

نمو التلميذ المستمر على مستوى السنة الدراسية وعلى مستوى السنوات الدراسية أولى ، ثانية ، ثالثة الخ . مما يتطلب تنسيق المناهج الدراسية على مستوى المراحل الدراسية وما قبلها وما يأتي بعدها من مراحل ، وعلى نطاق المرحلة الدراسية الواحدة بين سنوات الدراسة أولى ، ثانية ، ثالثة الخ . وعلى مستوى الصف الواحد سواء بين موضوعات المقرر الواحد وتتابعها رأسياً أو على مستوى ميادين المعرفة في الصف الواحد .

٣- التوازن :

التوازن بين الخبرات من الجوانب الإدراكية والوجدانية والمهارية والمهارية الخاصة بالفرد والبيئة حتى لا يطغى جانب علي آخر فيؤدي لنمو غير متكامل .

٤- التفاعل بين الفرد والبيئة :

فالخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها وهذا يتطلب أن نهتم في اختيار الخبرات وصياغتها بهذين العاملين معا ، فلا يطغى أحدهما علي الآخر بل لا بد من تنظيم الظروف الداخلية في التلميذ ، والظروف الخارجية في البيئة بحيث يؤدي التفاعل بين العاملين (الفرد والبيئة) إلى الخبرة المربية .

■ شروط اختيار الخبرات التربوية .

١- ما يتصل بطبيعة الخبرة :

في اختيار الخبرة التربوية السليمة لا بد من مراعاة تمشي الخبرة مع الإمكانيات المتاحة للمؤسسة التعليمية والبيئة ، كما يجب أن يراعى في اختيار الخبرة حاجات المجتمع وتطلعاته وأهدافه وغاياته كما يراعى فيها الخبرات السائدة في المجتمع ونظم المعيشة السائدة في المجتمع .

٢- ما يتصل بطبيعة التلميذ :

أن تعتمد الخبرة علي ميول وحاجات التلاميذ والشعور التام بها كما يراعى فيها القدرة والاستعداد ومستوي النمو لدي التلميذ " إذا أردت أن نطاع فأمر بما يستطاع " كما يراعى تنوع الخبرة بحيث تنمي جوانب الشخصية لدي التلميذ (الإدراك - الوجدان - المهارة)

٢. ما يتصل بالدراسة والفهم :

شمولية الخبرة بحيث تشمل جوانب كثيرة وفي صورة شائقة وجذابة تدعو التلاميذ للدراسة والفهم ، كما يراعى في الخبرة أن تعمل على إدخال تحسينات على الخبرة السابقة للتلميذ وتطور أفكاره وقيمه وتكسيه المعاني والأفكار . كما يجب أن تساعد الخبرة في تنمية قدرات التلاميذ الفكرية والتي تنمي لديه القدرة على الاستقرار والتفسير والاستنتاج والتحليل والموازنة والمقارنة واتخاذ القرارات كما يجب أن تساعد الخبرة التلميذ على أن يجيد الاختيار من البدائل المعروضة أمامه كما تنمي فيه القراءة والإطلاع واستخدام المعرفة وإنتاجها . وإكساب التلميذ المهارات الحياتية اللازمة .

٣. ما يتصل بنشاط التلميذ :

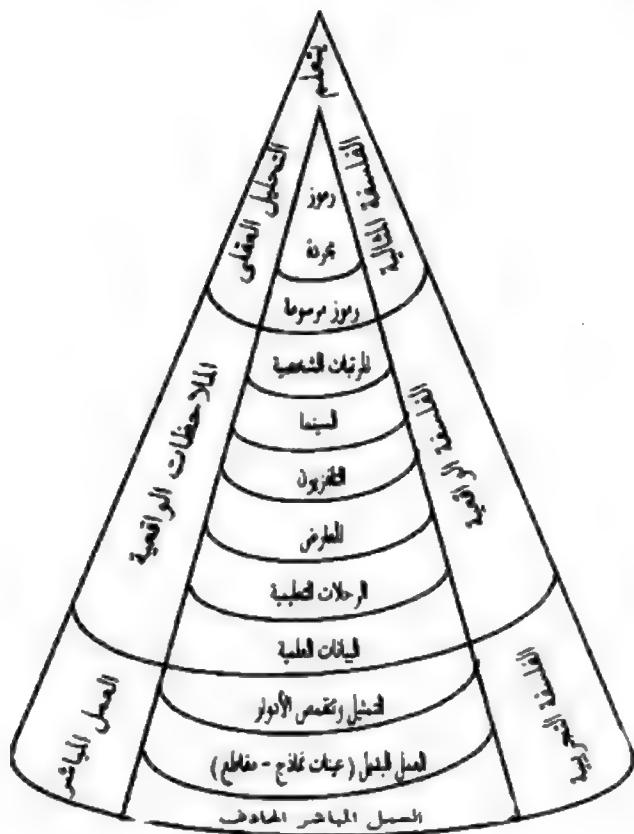
يجب أن تتيح الخبرة التربوية السليمة الفرصة للتلاميذ لاستخدام مصادر المعرفة والمعلومات واكتساب قيم التعاون والاحترام للآخر وان يتم التعليم من خلال الأسلوب الفردي والجماعي التافسي من خلال أساليب التعليم التعاوني والمجموعات المصغرة وان تسمح الخبرة للتلميذ بالتدريب والمران وبالتالي اكتساب القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية والمهنية وغير ذلك

٤. ما يتصل بتنظيم الخبرات :

أن يراعى فيها تنوع التنظيم حسب القدرة والاستعداد فهناك التنظيم المنطقي وهناك التنظيم السيكلوجي وهناك التنظيم الزمني وهناك التنظيم في ضوء الإجراءات والعمليات (التنظيم المنظومي) بحيث يراعى الترابط الأفقي بين مكونات الخبرة والترابط الراسي أيضا وفي صورة متكاملة تساهم في تحقيق النمو المتكامل السليم للتلميذ .

• دور المنهج الدراسي بالنسبة للخبرات التربوية:

- يعمل مصمم المنهج الدراسي علي تنسيق المقررات الدراسية لكل مرحلة دراسية راسيا مع المراحل السابقة والتالية وأفقيا مع باقي المقررات في المرحلة الدراسية .
 - يهتم مصمم المنهج الدراسي بتنسيق المقررات الدراسية علي مستوي الصف الدراسي بين باقي المقررات في الصف وبين موضوع المقررات علي مدار العام الدراسي .
 - ينسق مصمم المنهج الدراسي الخبرات لكل موضوع دراسي راسيا وأفقيا مع مراعاة التوازن لجوانب الخبرة .
 - العمل علي تطوير الكتاب المدرسي شكلا وموضوعا .
 - اتباع الأساليب العلمية في تصميم وسائل وأدوات التعليم .
 - توفير مصادر متعددة لتعليم الخبرات من خلال الوسائط المتعددة
- الماليمديا Multimedia .**
- الاهتمام بتزويد خبرات التربية بمهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي حسب طبيعة النمو لدي المتعلمين .
 - الاهتمام بأساليب التعلم الذاتي من خلال تصميم موديلات تعليمية تتضمن خبرات متنوعة .
 - الاهتمام بالعرض النشط والإيجابي لموضوعات الخبرة التربوية بما يثير دوافع المتعلم وينمي فيه حب المعرفة والاكتشاف .
 - تصميم الخبرة في ضوء عمليات الاكتشاف التي يمكن أن يقوم بها التلميذ للوصول للمعلومات .



شكل رقم (٥) مخروط اكتساب الخبرة

■ الخبرة التربوية المسرحية من خلال الدراما :

يقصد بمسرحة الخبرة التربوية إعادة تنظيم محتوى الخبرة وتشكيلها في قالب مسرحي درامي في صورة موقف تمثيلي يتم فيه تجسيد موقف الخبرة وأحداثه بصورة درامية وفق القواعد والأساليب الفنية المتبعة في الأعمال المسرحية والدرامية مع التركيز على الأهداف والعناصر والأفكار الهامة المراد تعليمها للتلاميذ . ومسرحة الخبرة تعني إحياء الخبرة الدراسية وتجسيدها في شكل درامي مسرحي يعتمد على شخصيات تنبض بالحركة والحياة للخروج من جمود الحروف والكلمات . وتعدد أنماط الخبرة الدراسية المسرحية وفق ما يلي من أنماط :-

■ التمثيل الصامت *Pantomime*

كأحد فنون الخبرة الرمزية وتلخص فكرته في تفنيت مكونات الواقع وإعادة تركيبها من خلال نظام متفق عليه بحركات رمزية معينة . وهناك مرحلتين لابد أن يمر بها التلميذ حتى يصل إلى مرحلة التعبير بالتمثيل الصامت وهما

- ملاحظة وتأمل تصرفات الآخرين لتحليل وتصنيف الحركة و تخزينها في الذاكرة .

- السيطرة على الجسم من خلال الألعاب التعبيرية والمحاكاة .

■ تمثيل الأدوار : *Role playing*

أسلوب من أساليب تقديم الخبرة التربوية يقوم فيه التلاميذ بأدوار رئيسية للموقف التعليمي وهو من أنسب أنماط الخبرة الدرامية المسرحية التي تمكن الاستفادة منها داخل حجرة الدراسة لأنه يساعد على الكشف عن مشاعر ودوافع التلاميذ . كما يؤدي هذا النمط للتأثير الوجداني لدى التلاميذ لأنه غالباً ما يؤدي إلى نوع من التقمص علاوة على أن النجاح في لعب الدور من الأساليب المناسبة والتي يمكن تحقيق أهداف التعليم من خلالها .

المحاكاة (المواقف التمثيلية) Simulation

عبارة عن عمل نموذجي أو مثال لموقف من المواقف الواقعية وهي تجمع بين لعب الدور وحل المشكلات لأن التلاميذ يؤدون الأدوار وكأنهم في موقف من مواقف الحياة الحقيقية ، وتنقسم المواقف التمثيلية إلى قسمين هما :-

- تحديد الأدوار التي يقوم بها التلاميذ لتحليل موقف معين
- مواجهة التلاميذ لموقف مماثل للحياة الحقيقية يتطلب تمثيلية في حدود الواقع المتعلق بهذا الموقف .

تمثيلية المشكلات الاجتماعية Social Drama

وهي نمط تربوي يمكن من خلاله توظيف الخبرة بحيث تتناسب مع الاحتياجات المثيرة لمختلف أفراد المجتمع - وتهدف عملية السوسيو دراما في الخبرة التربوية إلى تزويد المتعلم بأفكار جديدة عن الاستجابات الممكنة للمواقف الاجتماعية وتزويد من حساسة الفرد ومشاعره تجاه الآخرين في المواقف التي تنطوي على صراع ، كما يمكن للفرد من خلالها تصوير نفسه موضع الآخرين ، علاوة على أن السوسيو دراما تتميز بال تلقائية وإثارة الخيال : مما يسهل من عملية تنفيس المشاعر والانفعالات تجاه المشكلة المثارة.

تمثيلية المشكلات النفسية psycho drama

وتتلخص فكرتها في تنظيم الخبرة التربوية من خلال مشاورة الفرد عن طريق التمثيل في موقف معين من مواقف الحياة ، لذا فهي تعد تنفيسا انفعاليا للتلميذ وهذا النمط من الخبرة المسرحية يمكن أن تساهم في تعديل بعض أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال والتلاميذ .

المسرحية : *Drama Play*

نص الخبرة السابق إعداده وتستخدم فيه ملابس وديكورات وأدوات مناسبة.

الاستعراض التاريخي *Pageant*

ويدور هذا النمط من الخبرة حول مناظر وتطويعات تاريخية أو أساطير ، وفيه يختصر الزمن فيسهل على التلاميذ تتبعه .

التمثيل بالدمى والعرائس *Puppetry & Marionettes*

وهي وسائل محبة لنفوس التلاميذ الصغار الأطفال ما قبل المدرسة ويمكن من خلالها تناول خبرات تربوية هادفة وتسهم أنماط الخبرة المسرحية في تنمية مهارات وقدرات التلاميذ على :

- الاستدعاء (التذكر)
- تحسين مهارات الاتصال
- تشكيل الأفكار والقيم من خلال التمثيل

قضايا للمناقشة :-

- ♦ الخبرة نوعان مربية وغير مربية
- ♦ من قضايا الخبرة أن تكون متوازنة ومتابعة . فسر ذلك
- ♦ هناك خبرات تحتاجها الألفية الجديدة أعرض لتلك الخبرات بإيجاز .

تعيينات :-

- حدد معايير ومستويات الخبرات التربوية الملائمة لتعليمنا في الألفية الجديدة .
- وازن بين مفهوم الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة من حيث (المفهوم - الأنماط - الأهداف)
- كيف يمكن مرحلة الخبرة التربوية في ضوء أبعاد الدراما .

الباب الثاني

أسس المنهج الدراسي

- الفصل الثالث : الأسس النمائية .
- الفصل الرابع : الأسس الاجتماعية .
- الفصل الخامس الأسس المعرفية .

الفصل الثالث الأسس النمائية

- خصائص النمو العقلي .
- نظرية بياجية وخصائص النمو عند التلاميذ
- جانبيه وعملية التعلم .
- جان بياجيه والنمو العقلي .
- آراء فيجوتسكي بشأن العلاقة بين التعلم والنمو .
- نظرية برونر في النمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج الدراسي .
- نظرية جانبيه في النمو المعرفي .
- المنهج الدراسي وتسريع عملية النمو المعرفي .

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :

- تحديد خصائص النمو العقلي
- توضيح نظرية بياجيه وخصائص النمو عند التلاميذ
- عرض لمراحل نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية
- تشرح وجهة نظر فيجوتسكي بشأن العلاقة بين النمو والتعليم
- تشرح نظرية برونر للنمو العقلي وأساليها في تنظيم المادة الدراسية
- تشرح أهم خصائص وسمات نظرية جانبيه .

◆ مقدمة

أساسيات المنهج هي تلك القوى التي تؤثر وتشكل محتوى المنهج وتنظيمه وأهدافه ورغم التضارب الواضح بشأن تلك الأساسيات ، إلا أنه يلاحظ وجود اتفاق على بعض هذه الأساسيات وهي الأسس النمائية والأسس الاجتماعية والأسس النظرية المعرفية .

■ أولا : الأسس النمائية

يتطلب بناء المنهج الدراسي الدراسة التحليلية لعملية التعليم والتعلم من خلال دراسة خصائص التلاميذ ومعرفة حاجاتهم النمائية وطرق وأساليب تفكيرهم وتعلمهم .

لقد أكد "برونر" *Bruner* أن إعادة دراسة التعلم يحدد لنا كيف يجب أن نعلم الجيل بطرق أكثر فعالية .

ولكي يكون مردود التعليم النجح لابد أن يتم في مرحلة نمو ملائمة فالطفل لا يستطيع الاستفادة من التدريب على مهارة ما إذا كانت كاملة ما لم يكن قد وصل في نموه واستعداده وقدراته للمستوي الذي يتطلبه تعلم تلك المهارة .

ويهتم واضعو ومصممو المناهج الدراسية ومنفلووها بدرجة كبيرة في التعرف على مراحل النمو وما يتلاءم معها من خبرات ، فالنمو العقلي في حاجة إلى الخبرات المباشرة والبديلة التي تلبي حاجات التلميذ وتساعد على النمو التكاملي من جميع جوانبه ولا سيما العقلي والنفسي .

خصائص النمو العقلي

يصعب وضع حد فاصل بين النمو والتعليم ، ولتداخل أثرهما وتفاعلهما . إلا أن النمو العقلي يعد بمثابة حجر الزاوية في عملية التعلم ، وقد اهتم السيكولوجيون والتربويون بدور البيئة الاجتماعية والوراثة في عملية النمو . فالبعض ركز على اثر الوراثة في النمو النفسي للمتعلم . ولعل " ستانلي هـل " من أبرز من أيدوا هذا الاتجاه *Stnly Hull* . وبين المعينون بهذا الجانب أن عملية النمو تتحدد سلفاً من حيث الدرجة أو السرعة من خلال المواهب والقدرات والإمكانات التي تورث .

ويرى فريق آخر من المربين أن هناك تأثيراً كبيراً للبيئة على نمو التعلم ، إلا أن هذا التأثير ينحصر في تسريع النضج والقدرات الموروثة . وفي الاتجاه الآخر نرى أن بعض علماء النفس والتربية يعتبرون أن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته وإنسانيته وليدة ظروف المجتمع وثقافته .

ويذكر بعض العلماء السيكولوجيين أن الأطفال المتخلفون في غوهم العقلي إذا أمكن تعليمهم في بيئة اجتماعية وصحية ملائمة لقدراتهم وبطرق معينة فإنهم بلا شك سيحققون نجاحات باهرة تساهم في رفع معدلات غوهم المعرفي والعقلي .

ويذكر عالم الاجتماع الفرنسي (م . دوفرجيه) أن الاختلاف في مستوى ذكاء الأطفال المنحدرين من بيئات اجتماعية مختلفة والتي نراها في بداية التعليم لا تلبث أن تزول تدريجياً كلما تقدم الطفل في السلم التعليمي نتيجة لتأثير البيئة الملائمة ويعول (دوفرجيه) على قدرة التعليم الأساسي في عملية محو الاختلافات الموجودة لدى الأطفال في النمو العقلي .

ويخلص الكثير من العلماء إلى القول انه تبعاً لما سيكون عليه العالم المحيط بالطفل ومستوى التطور المادى والثقافى للمجتمع الذى سيعيش فيه فإن عملية نموه ستكون سريعة أو بطيئة كما أن نموه العقلى هذا سيكون عملية استيعاب أو تمثّل للخبرة الإنسانية من خلال نشاط عملى أو معرفى محدد ، ويستطيع الطفل من خلال نموه أن يمر بمراحل ثلاث (الاستيعاب ، التمثيل ، الامتلاك) مما يخلق فى قدرات ووظائف جديدة من الجانب النفسى .

وظهور الوظائف النفسية الجديدة لدى الطفل هو نتيجة عملية معقدة لنموه وعملية النمو تلك ليست مجرد تراكم خبرات ومعارف وإنما تحول نوعى واضح ومميز فى سلوكياته .

وفى هذا يذكر عالم النفس الشهير (فيجوتسكى) أن نمو الطفل ليست مجرد زيادة كمية بسيطة للمعارف وإنما هى تحول ذكى فى صيغ تفكيره ووظائف نموه النفسى .

والملاحظ أن النمو الإدراكى هو النمو المميز فى العمر المبكر للطفل ومن خلال تحقق الوظائف النفسية كالذاكرة ، أو الانتباه ، أو التفكير أو الانفعال . فالذاكرة مثلاً تظهر فى شكل معرفة ، أى تودى وظيفة فى حدود نشاط الإدراك ، أو التفكير يحمل سمّة الواقعية ، والحسية ، لذا فالطفل فيما قبل المدرسة تسيطر على نموه الوظيفة الرئيسية وهى الذاكرة التى تعمل على تجميع الخبرة الشخصية المكتسبة .

وفى عمر التعليم المدرسي يبرز التفكير تدريجياً وتكتسب الذاكرة فى تلك المرحلة الطابع المنطقي فالوظيفة المسيطرة على النمو العقلى فى المراحل المبكرة هى الذاكرة أما فى المدرسة فهى التفكير كوظيفة مسيطرة .

ويؤدي غلبة النشاط التفكيرى للطفل في المدرسة إلى نمو التفكير المنطقي، وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية وحل المشكلات ويظهر انفتاح الطفل على الآخرين كالسرفاق والعلمين والارتباط بالأصدقاء والاهتمام باكتشاف العالم الخارجى (البيئة) وما يجرى فيها مما يتطلب من مصممى المنهج البحث عن أنماط تعليمية مناسبة وملائمة يمارس من خلالها الطفل عملية التعلم .

وفي المرحلة الإعدادية والثانوية تأخذ قدرة الطالب على التفكير التجريدى واكتساب المفاهيم والتعميم والانتباه والقدرة على استنتاج العلاقات وتكون الوظيفة المسيطرة للنمو العقلى هنا هى الفهم وبهم مصممو المنهج الدراسى فى تلك المرحلة بالجانب الوظيفى للمعرفة والربط بين النظرية والتطبيق والإبداع والتجديد والتعبير عن الذات .

وبعد فهم صانع المنهج الدراسى لأساليب التفكير لدى المعلمين وطرق إدراكهم للعالم المحيط بهم أمراً ذا علاقة وثيقة بالعملية التعليمية - التعليمية - فلنرى يفهم صانع المنهج الدراسى كيف يسلك الطلاب وكيف يتغير سلوكهم عليه أن يفهم كيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يستخدمون ما يتعلمون مما يتطلب دراسة واعية لعمليات النمو المعرفى لدى المعلم ويتطلب ذلك الرجوع إلى بعض النظريات مثل نظريات (بياجيه) و (جانيه) و (برونر) .

■ نظرية (بياجيه) وخصائص النمو عند القلاميذ .

اهتم (بياجيه) بدراسة المراحل العامة للنمو العقلى المعرفى للفرد من الميلاد إلى النضج ويبدأ النمو المعرفى عند الطفل بتكوين مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء وينظر (بياجيه) إلى النمو المعرفى من منظورين هما البيئة المعرفية *Structures* والوظائف العقلية *Functions* ويعتبران فهم النمو المعرفى

لا يتم إلا بمعرفتهما ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه . أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مشيرات البيئة التي يتعامل معها .

♦ اعتبارات أساسية عن بياجيه

ينطوي مفهوم المرحلة النمائية عند (بياجيه) على ما يلي :

١- تشكل المرحلة النمائية نظاماً تسلسلياً ثابتاً حيث لا يمكن الوصول

إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة .

٢- الانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى يتوقف على النضج إلى جانب

الخبرة لإنجاز الانتقال وتأهيل الفرد لعملية الانتقال .

٣- تتألف كل مرحلة من مراحل التفكير الأربع عند (بياجيه) من فترة

تشكل *Formation* ، و فترة تحصيل *Attainment* حيث

تتميز فترة التحصيل بالتنظيم المضطرب للعمليات العقلية في المرحلة .

٤- إن ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير ، إلا أن سن التحصيل

في المرحلة يتغير إلى حد ما حسب الدوافع والتدريب والعوامل

الحضارية والثقافية . أي أن سنوات المراحل قابلة للتداخل والتغير بين

المراحل .

ويقسم (بياجيه) نمو التفكير لدى الفرد إلى أربعة مراحل ، هي :

١- المرحلة الحسية الحركية .

٢- المرحلة الحدية .

٣- مرحلة العمليات المادية .

٤- مرحلة العمليات المجردة .

ومن خلال هذه المراحل يوضح لنا (بياجيه) أن التعلم يعنى :

- ١- الحصول على معلومات محددة ، وما هو أطلق عليه التعلم اللفظي .
- ٢- الحصول على تكوينات (بناءات) عقلية وأساليب مميزة في إدراك المعلومات وهو ما يطلق عليه التعلم الحقيقى والذي يتعدى الحقائق المحددة .

ففى البداية يستوعب الطفل المعرفة ذات العلاقة بالجميع الذى يعيش فيه ثم يكتسب بناءات تفكير عامة يمكن استعمالها فى مواقف عديدة .

أولاً : المرحلة الحسية الحركية *Sensorimotor Stage* :

وتتخذ من الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر ، وفيها تتكون بدايات جميع الأنسجة العقلية بشكل جزئى أو كلى ، والتي يتمكن الطفل من تطوير ذكائه فيما بعد .

ويكتسب الطفل مفهوم بقاء الشئ ودوامه ويدرك العلاقة بين السبب والنتيجة ومن الملاحظ أن هذه المرحلة تقع عموماً قبل السلم التعليمى ، وبالتالي يلغى التطبيق التربوى على عائق الأسرة . وتنقسم هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية ، هى :

- ١- مرحلة الانعكاس اللاإرادى وتقع من الميلاد - شهر ومن هذه الانعكاسات المص .
- ٢- مرحلة الاستجابات الرئيسية غير المباشرة - ٤ شهور ، وتتميز بتكرار الأعمال البسيطة كالمص وفتح قبضة اليد .
- ٣- مرحلة الاستجابات الثانوية غير المباشرة من ٤ - ٦ شهور ، هنا يبدأ بأعمال تؤدى لاستجابات ممتعة للطفل .

- ٤- مرحلة تناسق الاستجابات الثانوية من ٧-١٠ شهور وهنا يحل بعض المشكلات البسطة .
 - ٥- مرحلة الاستجابات الثلاثية ١١-١٨ شهراً وتظهر محاولات التجربة والخطأ عند الطفل .
 - ٦- مرحلة اكتشاف معان جديدة وتبدأ من ١٨-٢٤ شهر ، وهي تعتبر أول محاولة لحل المشكلات عن طريق النشاط المعرف العقلي .
- وتتلخص خصائص هذه المرحلة في :

- أ (يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال .
- ب (تتحسن عملية التأزر الحسي الحركي .
- جـ) يتحسن تناسق الاستجابات الحركية .
- د (يتطور الوعي بالذات .
- هـ) تتطور فكرة (ثبات) أو (ثماء) الأشياء .
- و (يبدأ عملية اكتساب اللغة .

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات (المرحلة الحدسية) Preoperational Stag :

- تتمد هذه المرحلة من ٢-٧ سنوات ، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بأنه مركزي الذات وتطور لدى الطفل العديد من المظاهر المعرفية كتهذيب القدرات الحسية الحركية وازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء . وظهور القدرة على التصنيف وتكون المفاهيم العقلية العامة (ما قبل المفهوم) .
- ومن أهم خصائص تلك المرحلة :

- ١- ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية .
- ٢- سيادة حالة التمرکز حول الذات .
- ٣- البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء .
- ٤- الفصل في التفكير في أكثر من بعد أو وظيفة واحدة .
- ٥- تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي .

ثالثاً: مرحلة العمليات الإجرائية (مرحلة العمليات المحسوسة)

: concrete Operational Stage

وتتقد هذه المرحلة من ٧-١٢ سنة وتعتبر بداية التفكير الحقيقي والمعرفي ويصبح لدى الطفل نظاماً فكرياً للتعامل مع الأشياء ، ويمكن أن يفهم أحداث كثيرة مثل عدد أفراد مجموعة من الأشياء تتغير بتغير ترتيبها ، ويطلق (بياجيه) مصطلح العمليات *Opérations* لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة ، وأهم ما يميز هذه المرحلة :

١- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع

الاجتماعي .

٢- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية

الملموسة .

٣- يتطور مفهوم البقاء كتلة ووزناً وحجماً .

٤- يتطور مفهوم (الانعكاسية) .

٥- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد .

٦- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم .

٧- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات

المادية .

رابعاً: مرحلة العمليات المجردة الصورية *Formal Oprrational Stage*

من ١٢ سنة فأكثر ، ويمكن خلالها التلميذ من استخدام العمليات

الرمزية والتعامل مع الأشياء ، والقيام بالتجارب واستخلاص النتائج ، ويمكن

من إدراك مفاهيم مجردة مثل الخير والشر والأمانة ، وتتميز هذه لمرحلة

بالخصائص التالية :

١- التفكير الاستنباطي *Deductional thought* حسب سير التفكير من

الخاص إلى العام .

٢- التفكير الترابطي *Combinational Thought* حيث يكون الفرد قادراً على الربط بين أزواج الاحتمالات الممكنة لتكوين أنظمة تصنيفية.

٣- التفكير الاستبدالي *Pormutational Thought*.

٤- التفكير الارتباطي *Correlational Thought*.

٥- التفكير الرمزي *Symbolic Thought*.

وتنمو لدى الفرد مجموعة عديدة من المفاهيم بعضها ظهر في المراحل السابقة وبعضها يكتمل في هذه المرحلة ، ومن هذه المفاهيم مفهوم التصنيف ، مفهوم اللافاتية ، ومفهوم التناسب .

◆ التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه :

قدم (بياجيه) تقسيماً رائعاً للمراحل المعرفية العقلية يمكن من خلالها الاعتماد في تعلم الأطفال على مستوى نموهم العقلي وطبيعة المرحلة التي يمرون بها لمساعدتهم على المعرفة والفهم كما يركز على أهمية الاعتماد على الطفل ذاته كمحاولة لفهم سلوكه من خلال ملاحظته .

إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله ، يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة ، بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه ، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أدائه في هذه المرحلة .

وفي ضوء قيام عملية النمو المعرفي على إيجاد توازن بين الطفل وبيئته فإن هذا يستلزم تفاعل الطفل مع محيطه وبيئته مما يتطلب وضعه في بيئة نشطة وفعالة ، لتسهيل التعلم ، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي .

ويستفيد مصممو النهج الدراسي في تصميم المواد الدراسية وفقاً لمراحل النمو المعرفي وخصائصه وبما يتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة ، ففي المرحلة الابتدائية تركز المناهج على مواد واقعية يسهل تعامل التلميذ معها من خلال عملياته المعرفية ، وفي المرحلة الإعدادية يمكنه إدراك المشكلات وحلها وإجراء العمليات المعرفية المجردة .

كما يستفيد مصممو الاختبارات التحصيلية من خصائص النمو المعرفي في تصميم اختبارات تقيس مستويات النمو العقلي للمتعلم ، ويكتشف من خلالها المرحلة التي يمر بها الفرد وفقاً لياحيه .

إن التطور المعرفي يتأثر بفرض التفاعل بين الطفل والثرات البيئية وبالتالي فإن إتاحة الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الأشياء وتجريبها ومع الأشخاص ومناقشتهم يساعد كثيراً في فهم تطورهم المعرفي .

و يرى (بياجيه) أن كل طفل في كل عمر يكون لديه أمور يعرف عنها أشياء وله فيها آراء ، ولكنه لا يكون متأكداً من صحة ما يعرفه مما يتطلب قسنة موارد جديدة للمعرفة التي تعد مجالاً يكتشف من خلاله تفسيرات جديدة وناحجة لما غمض عليه من أشياء وبما يخلصه من اختلال التوازن المعرفي وإدماج خبرات جديدة في تنظيماته المعرفية .

إن الاسم الذي أطلقه (بياجيه) على التكوين العقلي للطفل هو : بنية أو منخطط Schema وقد عرف (رامبهارت) و (أرتونى) (١٩٧٧) البنية بأنها بناءات أو تكوينات مجردة تعبر عن المعرفة المخزنة في الذاكرة ، وتدل على كل الأساليب السلوكية التي يمكن ملاحظتها ، وما يرتبط بها من مفاهيم .

■ **وللبنية أو الخطة جوانب داخلية وأخرى خارجية :**

- ١- **الجانب الداخلى** يعنى أن ثمة تكوينات معرفية أو عمليات تتيح للطفل إمكانية ملاعبة نفسه وبيئته والسيطرة عليها .
- ٢- **الجانب الخارجى** للخطة يتكون من الأنماط السلوكية المتماسكة والأفعال المتلاحقة وتدعى (**بالخط السلوكى**) ، وترتبط مع كل مرحلة من مراحل النمو .

■ **ويمكن التمييز بين أنواع مختلفة من البنيات كما يلي :**

- ١- **البنيات السلوكية** *Sensoriomotor Schemes* وتشير إلى المعارف والمهارات السلوكية .
- ٢- **البنيات المعرفية** *Cognitive Schemes* وتشير إلى المصطلحات ، والتصورات ، والتفكير ، والقدرة ، والتفكير الاستنتاجى .
- ٣- **البنيات اللفظية** ، وتشير إلى مهارات معانى الكلمات ومهارات الاتصال الفعال والمؤثر .

■ **وقد ميز (بياجيه) بين نوعين من المعرفة التى تقدم للطفل :**

- ١- **المعرفة الشكلية** *Figurative Knowledge* ويقصد بها المفردات بمعناها الحرفى ، وتعتمد على التعرف على الشكل العام للمفردات .
- ٢- **المعرفة الإجرائية** *Operational Knowledge* وهى المعرفة التى تنطوى على التوصل إلى الاستدلال فى أى مستوى من المستويات وهتم بالكيفية التى تتغير عليها الأشياء من حالة إلى أخرى .

وخلاصة القول أن المعرفة عند (بياجيه) لا تقتصر على المعرفة فقط . ولكن أيضا تنظيم واستخدام الذكاء فى توجيه نشاط الطفل وتغييره باستمرار .

جدول (١) مراحل بيانية في النمو المعرفي^(١)

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
١. الحس - حركية	الولادة - ٢	يميز الجنين نفسه عن باقي الموضوعات ، ويصبح تفرعياً على وعى بالعلاقة بين أمهاته وبناتها على البيئة . وبالتالي يصبح قادراً على التعرف وأن يحصل الحوادث المثيرة تستمر مدة أطول (من الخرخشة بصدر صوتاً) ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم تَرى .
٢. ما قبل العمليات	٣ - ٧ سنوات	يستخدم اللغة ، ويمكن من تمثيل الموضوعات من طريق الخيالات والكلمات . لا يزال متركزاً حول الذات . فالعالم يدور حوله ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين . يصف الموضوعات بناءً على بعد واحد . وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد ويسمى مفاهيم الحفظ .
٣. العمليات المادية	٧ - ١٢ سنة	يصبح قادراً على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب الثاني ، العدد (٦ سنوات) ، الكتلة (٧ سنوات) ، الوزن (٩ سنوات) . يصف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أعداد . ويفهم مفردات العلاقة (أطول من ب)
٤. العمليات المجردة	١٢ فما فوق	يعكس باعترادات ويتابع افتراضات منطقية . ويعمل بناءً على فرضيات . يعزل عناصر المشكلة ويصالح كل الحلول الممكنة بانتظام . يصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمنطقية والمشكلات الأيديولوجية .

محمد الدين توف ، عبد الرحمن المرسي ، أساسيات علم النفس التربوي ، نيويورك ، جون وايلي ، ٢٠٠٤

■ جان بياجيه والنمو العقلى

كما يمكن القول أن (جان بياجيه) قد ميز بين عنصرين من النمو العقلى للفرد هما النمو التلقائى أى نمو الذكاء الذاتى مستقلاً ، والثانى النمو النفسى الاجتماعى أى كل ما يستقبله الطفل من الخارج سواء أكان من المدرسة أو الأسرة أو أى مصدر تعليمى عارض .

ويذكر (بياجيه) أن النمو التلقائى هو الذى يكون الشرط اللازم للنمو المدرسى ، ويعنى ذلك أن الطفل لا يمكنه أن يتعلم خبرة ما إذا لم يصل نموه التلقائى إلى المرحلة العقلية التى تؤهله إلى ذلك فى إطار المراحل المتعاقبة التى أفرضاها واتى عرض لها من قبل .

■ آراء فيجوتسكى بشأن العلاقة بين التعلم والنمو :

أوضح (فيجوتسكى) عالم النفس الروسى الشهير من خلال دراساته أن هناك جانبين هامين فى دراسة العلاقة بين التعلم والنمو أولهما - ما العلاقة القائمة بين التعلم والنمو بشكل عام ؟ ، ما خصائص هذه العلاقة فى سن المدرسة ؟ .

وقد أبرز (فيجوتسكى) أن هناك مستوى للنمو يطلق عليه المستوى الأول للنمو أو المستوى الضرورى للنمو ويمثل مستوى نمو الوظائف النفسية عند الطفل الذى يكون نتيجة حلقات نموه المحدودة ، فعندما يتم تحديد العمر العقلى من خلال الاختبارات العقلية ندخل فى حساباتنا المستوى الضرورى للنمو .

إلا أن (فيجوتسكى) يذكر أنه عند اختبار طفلين لهما عمر واحد (سبع سنوات) فأفهما يستطيعان التعامل مع اختبار يقيس العمر العقلى لسن سبع سنوات ، ولكن لو تعرضا لاختبار أعلى فى الصعوبة (لعمر تسع سنوات) فسوف يظهر تمايز بينهما فأحدهما يستطيع بمساعدة الأسئلة المساعدة والأمثلة والرسوم حل الاختبارات المخصصة لسن تسع سنوات على حين يصعب على الآخر فى نفس الظروف أن يحل كل الاختبارات لمن يبلغ عمره العقلى ٧,٥ سبع سنوات ونصف .

وهكذا نرى أنفسنا وجهاً لوجه أمام ظاهرة جديدة هي (منطقة النمو الوشيك)

Zon Of Proximal Development

ويرى (فيجوتسكى) أن منطقة النمو الوشيك أو القريب هذه يمكن أن تحدد لنا مستقبل نمو الطفل وحالة نموه الديناميكي .

أى أن النمو العقلى عند الطفل يمكن أن يحدد مستويين هما : مستوى النمو الضرورى ، ومستوى النمو القريب ، ومازال هذا المفهوم يشغل المهتمين السيكولوجيين والتربويين من حيث العلاقة بين عمليتي التعلم والنمو عند الطفل .

والواضح أن (فيجوتسكى) و (ليونتييف) العالم الروسى أيضا يرون أن مراحل النمو المعرفى ليست مطلقة وأن عملية تطوير المنهج يمكن أن ينتج عنها تغيرات جوهرية فى مراحل النمو التى يمر بها الطفل .

وبعد المفهوم أو النظرية (بشئ من التعفظ) التى توصل إليها

(فيجوتسكى) ، والتى يطلق عليها **Zone Of Proximal Development**

أى منطقة النمو القريب الوشيك ، وهى منطقة يتمكن فيها الطفل من القيام بأعمال ومهارات أكثر تقدماً من قدرته التلقائية ، وذلك إذا حصل على معاونة مناسبة من مصدر تعليمى أكثر منه قدرة ومهارة ، وبذلك فإن مفهوم منطقة النمو الوشيك يسمح لنا بأن نعرض الصيغة القائلة بأن التعلم الفعال هو ذلك الذى يجرى النمو وراءه ، حينئذ يوقظ التعليم الجيد ويبعث للحياة تلك الوظائف التى تكون مازالت فى مرحلة النضوج .

وتجدر الإشارة إلى أن (فيجوتسكي) وزملاؤه يرون أن النمو والتعلم مترابطان بالضرورة ، كما أنها تنظر إلى الذكاء على أنه نشاط عقلي تجميعي يتم بالاشتراك بين نضج الطفل وبين المعاونة الأكثر قدرة منه وأن هذه المعاونة تمكن الطفل من القيام بعمليات عقلية تتجاوز قدراته التلقائية .

كما يرى كثير من المهتمين بالنمو العقلي أن الخبرات للنمو تكمن في الثقافة التي يتفاعل بها ومعها الطفل ، وليست فقط حصيلة لتلقائية داخل عقله .

■ نظرية برونر في النمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج الدراسي :

يذكر (برونر) *Bruner* أن التلميذ إذا استطاع فهم بنية علم ما ، يصبح في إمكانه إدراك العلاقات بين الظواهر موضع الدراسة ، التي ترتبط عادة بذلك العلم .

وقد اهتمت نظرية (برونر) *Bruner* للنمو المعرفي بعمليات التمثيل الداخلي للعالم الخارجي للمتعلم . أي بالعمليات التي يقصّل فيها الطفل الخبرات عن الاستجابات ويطوّر منظومة لمعالجة المعلومات تمكنه من تخزين خبراته واستعادتها .

وقد قدم (برونر) في كتابه الشهير " نحو نظرية للتعليم *Toward A theory Of Instruction* تحديداً للملامح نظريته التي توضح طرق تمثيل الفرد لخبراته داخلياً ، وطرق تخزين التمثيلات *Representation* واسترجاعها . ويرى أن مسألة التنظير في مجال النمو المعرفي ، تستلزم الانتباه إلى ستة خصائص أشار إليها (برونر) في كتابه ، ويرى أنها ذات علاقة أساسية على طريق النمو المعرفي أو العقلي للطفل وهي :

- ١- من خصائص النمو تزايد استقلالية الاستجابة عن المثير المباشر حيث يستخدم الأطفال عمليات وسيطة ، والتي قد يطلق عليها (تفكير) للتقليل من درجة ضبط المثيرات البيئية عليهم .
- ٢- يعتمد النمو على تشرب الأحداث على هيئة نظام تخزين متطابق مع البنية المعرفية وبيئة التعلم حيث أنه عندما يحصل الطفل على معلومات من خبرة ما فإن (نظام التخزين) يمكنه أن يعمم من المعلومات ، وأن يقوم بتنبؤات واستقرارات للعالم ، من نموذج المخزن لديه .
- ٣- ويشمل التطور العقلي على نمو القدرة على الكلام ، والتعبير الرمزي الذي يمكن الطفل من أن يشرح لنفسه والآخرين ماذا فعل أو سيفعل .
- ٤- إن النمو العقلي يعتمد على التفاعل المنظم والعرضي بين المعلم والمتعلم (وهنا لا تغفل أهمية الآباء والمعلمين ، وغيرهم من النماذج الثقافية كمعلمين) .
- ٥- إن التدريس يتيسر بصورة كبيرة بواسطة اللغة ، التي تعتبر الأداة التي يستخدمها المعلم لتنظيم البيئة .
- ٦- إن القدرة المتزايدة على التعامل مع احتمالات متعددة في نفس الوقت ، أو الانتباه لمتطلبات متعددة في عملية نفس الفترة من الوقت تدل على النمو العقلي .
- وتحتل عملية التمثيل مركزاً أساسياً في عملية النمو المعرفي عند (برونر) ويقصد بالتمثيل *Representation* الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة .

ويسرى (برونر) أن عملية التمثيل يمكن فهمها من خلال معرفة الطرق المستخدمة في التمثيل ، وهذه الطرق ثلاث هي :

- ١- العمل والحركة من خلال اللعب .
 - ٢- من خلال الصور والخيالات باستخدام التنظيم البصري ، أو أى تنظيم حسي آخر .
 - ٣- من خلال الرموز ، أى التمثيل بالكلمات واللغة .
- وقد حدد (برونر) في نظريته أربعة مبادئ أساسية للنمو العقلي ، هي :
- ♦ المبادئ الأساسية لنظرية (برونر) للنمو العقلي المعرفي :
- الأول : الميل للتعليم :

يذكر (برونر) أن الموقف التعليمي يعد موقفاً استقصائياً ، ويقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف ، مما يتطلب التفاعل مع عناصر الموقف التعليمي المُشكل الذي يتطلب سلوكاً لدى المتعلم من خلال أساليب التربية البيئية ، ومن خلال مهام المعلم مثل تنشيط المتعلم - المحافظة على مثابرة المتعلم - توجيه المتعلم . كما ينبغي للمعلم أن يقوم بتوجيه المتعلم نحو الهدف من العمل ، واختيار البدائل المؤدية إلى تحقيقه ، مما يؤدي إلى التوصل للحلول الناجحة للمشكلات التي تعرض في الموقف التعليمي .

الثاني : بناء المعرفة : Structure Of Knowledge

التدريس الجيد هو ذلك الذي يهتم بتركيب المادة الدراسية وإعطاء قدر أكبر من الاهتمام للتلاميذ ذوي المقدرة الأقل من التي يحصل عليها التلاميذ المتفوقين ويتطلب ذلك مراعاة ما يلي :

١- تنظيم المادة الدراسية (طريقة العرض) :

ولكى نبني المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها ، وفي هذا فإن هناك أساليب للتعامل مع المعرفة اقترحها (برونر) من خلال التمييز بين ثلاثة أساليب لعرض المعرفة وفق خصائص النمو العقلي للمتعلمين ، وهي :

١- الأسلوب التمثيلي العملي (الأدائي) *Enactive* : من الميلاد حتى الثالثة من العمر ، وتظهر فيه استجابات الطفل للأشياء والأحداث بشكل نشاط جسمي فالشيء عند الطفل في تلك المرحلة هو ما يفعله ، فالتعلم في هذه المرحلة إذن قائم على أساس الخبرة الإيجابية ، لذلك فإنه ينبغي على المدرسين هذه المرحلة استخدام العروض العملية أكثر من الوصف .

٢- الأسلوب التصويري (الأيقوني) *Iconic* : أى عن طريق الصور الذهنية وهذه المرحلة من ٣ - ٨ سنوات . وتظهر عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عم طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في السقطة الذي تستغل عنه نسيباً ، وكذا يعنى الأسلوب التصويري استخدام الصور التجسيدية أى البصرية في التعليم .

♦ ويتميز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حسب رأى (جيسون وأولوم) بأنه :

٢-١- غير قابل للتحويل والانتقال أى صعوبة الانتقال من وضع إدراكي إلى آخر .

٢-٢- يتأثر إدراك الطفل بانفعاله وعاطفته .

٢-٣- إدراك الطفل (متشعب) في تنظيمه فكثيراً ما يندفع ويضلل الأطفال عند إدراكهم لخطوط متقاطعة أو أشكال مشتركة .

٢-٤- يرتبط إدراك الطفل بشدة الفعل .

٢-٥- إدراك الطفل مادي أكثر منه تخطيطي أو مجرد .

٢-٦- إدراك الطفل متمركز حول الذات فالطفل لا يدرك العالم إلا من وجهه نظره هو .

٢-٧- انتباه الأطفال في الإدراك غير ثابت وهو مشتت إلى ما هو جديد في البيئة .

٢-٨- يتمركز إدراك الطفل حول عدد أدنى من المنبهات .

٣- مرحلة التمثيل الرمزي : *Symbolic* بعد سن الثامنة . ويحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة من خلال الرموز والإشكال ويتم تمثيل العالم الخارجي عن طريق اللغة أى يستطيع الطفل في هذه المرحلة ترجمة الخبرة إلى لغة . كما يستطيع استيعاب المفاهيم المجردة ، فيستخدم الكلمات لتحل محل أشياء ليست حاضرة الآن .

ويؤكد (برونر) على أن تلك المراحل لا تعمل منفصلة عن بعضها وأن كانت بعضها تصبح في مرحلة ما أكثر سيطرة من الأخريات .

ولقد اهتم (برونر) في نظريته بكيفية حدوث التفكير البشري وأشار إلى أن تعليم المنهج الدراسي هو مزيج لثلاث عمليات هي (الاكتساب ، تحويل المعرفة إلى أشكال ذات معنى ، تقييم فاعلية المعرفة . وهي عمليات تحدث لدى

المستعلم في وقت واحد . واقترح برونر ثلاثة طرق للتعليم وفق أساليب العرض السابقة (التمثيلية - الأيقونية - الرمزية)

فمثلاً المستعلم التمثيلي *Enactive learning* من خلال التمثيل العملي يشبه الذكاء الحسي الحركي عند بياجييه فهو يشير إلى التعلم عن طريق تحريك الأشياء أو معالجة الأشياء فهو يعمل أشياء بدلاً من أن يفكر في تلك الأشياء .

أما التعليم الأيقوني *Iconic Learning* فهو التعلم من خلال تخيل الأشياء والأحداث . أى أن المستعلم قد يتعلم قانوناً رياضياً من خلال تصويره الذهني له دون أن يعرف كيف يطبقه بصورة سليمة .

أما التعليم الرمزي *Symbolic Learning* ففيه يلجأ المستعلم إلى استخدام تمثيلات رمزية للمعرفة وفي الغالب من خلال اللغة فالمستعلم يتعلم كيف يصف شيئاً معيناً دون أن يكون قادراً على رسمه أو يتخيل جميع تفاصيله .

وتولى نظرية (برونر) أهمية خاصة لطرق التعليم والتعلم وأساليبها أكثر من يولى المعلومات ذاتها . كما يرى (برونر) أن أفضل طرق تحفيز الطلاب على النمو المعرفي يكون من خلال التعلم الاكتشافى والذي يقوم خلاله الطلاب بطرح التساؤلات والمادة وتكوين الأفكار من خلال الاستفسارات التي يقومون بها .

إلا أن هذه الطرق الثلاث في النظر إلى العالم والاستجابة له تنمو في أعمار مختلفة لدى الأطفال كما تصبح متوفرة لديهم كلها بعد سن الثامنة .

والملاحظة أن مرحلة التمثيل العملي تظهر من تفاعل الفرد المباشر مع البيئة ، عن طريق العمل والفعل ، في حين أن مرحلة التمثيل التصوري تظهر من تفاعل الفرد مع البيئة عن طرق المدركات الحسية ، وتمثل مرحلة التمثيل الرمزي تفاعل الفرد مع البيئة عن طريق وسيط لغوي .

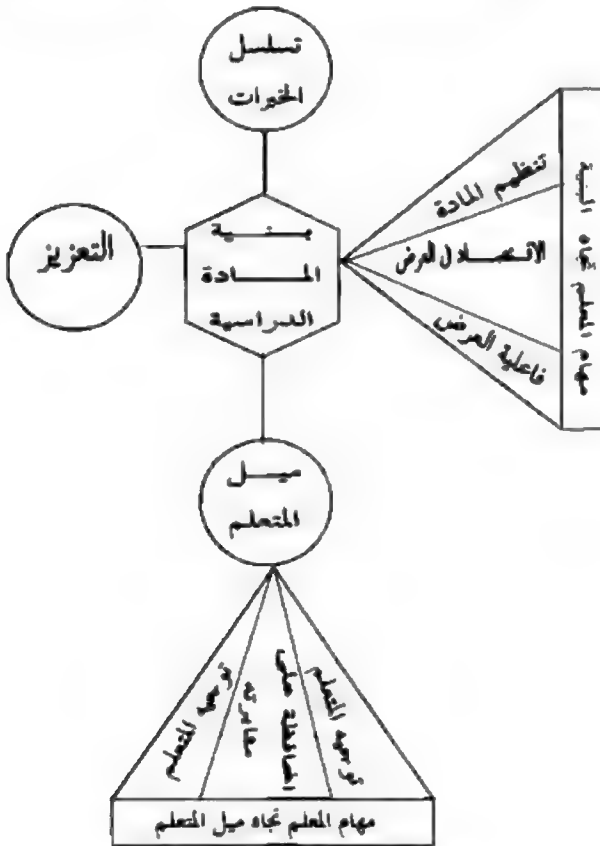
ويرى (برونر) أن اللغة عند الطفل عامل مهم في تشكيل المفاهيم لأنها تحرر الطفل من سيطرة خصائص الخبرات المتراكمة واكتساب اللغة يحور العقل من الارتباط بهذه الخبرات .

بد - الاقتصاد في تقديم المعلومات :

ويقصد به (برونر) كمية المعلومات التي ينبغي تعلمها أو الواجب أن تحفظ في الدماغ لفهم الموضوع ، فكلما احتاج المتعلم إلى معلومات أكثر لفهم موضوع ما ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة ، تقل معها الاقتصادية ، أي خطوات حل المشكلة تناسب مع مقدار المعلومات المعروضة .

جد - فعالية العرض :

ويقصد بها القيمة التوليدية لمادة التعلم ، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمية ازدادت فاعلية البناء ، ويرى (برونر) أن العرض الفعال يسطر المعرفة العلمية أمام المتعلمين ، فكلما كانت المادة التعليمية مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيراً في المتعلمين وأيسر استيعاباً لديهم ، وتنبع قوة التأثير من الاتساق المنطقي لمعلومات المادة المعروضة (انظر شكل ٦)



شكل (٦) رسم تصويري لنظرية برونوفي ان التعليم

الثالث : التسلسل في عرض المعلومات

يرى " برونر " أن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة لصور جديدة ويكسب التسلسل في عروض المعلومات المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف أخرى جديدة .

ورغم تأكيد " برونر " أهمية التسلسل في عرض الخبرات إلا أنه يرى عدم وجود تسلسل يمكن أن يكون مثاليا لجميع المتعلمين لأن مثالية التسلسل تتوقف على عدة عوامل منها الخبرات السابقة للمتعلم ، مراحل نمو المتعلم ، طبيعة المادة الدراسية ، الفروق الفردية .

وبإيجاز فإن " برونر " يرى أن التسلسل المثالي في عرض المعلومات والخبرات لا يمكن تحديده مستقلا عن محك يوضح مثالية العرض وهذه المحكات في رأى " برونر " هي :

- سرعة التعلم .
- درجة مقاومة نسيان المادة المتعلمة .
- قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى جديدة
- تحديد طرق تعبير المتعلم عما تم تعلمه
- الاقتصاد فيما تم تعلمه وما ينشأ عنه من إجهادات ذهنية
- قوة تأثير ما تم تعلمه من حيث قدرته على إنتاج فرضيات وتراكيب جديدة .

الرابع : التعزيز

ويتوقف التعليم الجيد من وجهة نظر " برونر " على معرفة المعلم لنتائج نشاطه التعليمي ، وما يقدم له من تعزيزات ، وزمان ومكان تقديمها ، ويميز " برونر " بين نوعين من التعزيزات هي الخارجية والتعزيزات الذاتية ويذكر " برونر " أن هذه التعزيزات تقدم في صور تتفق والمرحلة الثمانية المعرفية للمتعلم

♦ الاستعداد للمتعلم عند " برونر " :

يبدأ " برونر " حديثه حول قضية الاستعداد للمتعلم بالفرضية التالية " يمكن تعليم و تعلم أى موضوع بفعالية ، وبشكل عقلى أمين ، لأى طفل فى أى مرحلة من النمو " إذا ما تمت صياغتها بطريقة تلائم ذلك المتعلم " ، ويرى (برونر) أن هذه الفرضية جوهرية عند التفكير فى طبيعة المنهج الدراسى ، فى المراحل الأولى لنمو المتعلمين ينبغى أن تقدم لهم المادة الدراسية فى صورة خبرات حسية ، ويفيد فى ذلك استخدام الخبرات المباشرة والبديلة المتمثلة فى الوسائل التعليمية ، بينما فى مراحل ثلثهم الأعلى يصبح بمقدورهم التعلم من خلال الصور (الأيقونية) ثم الرموز المجردة (الرمزية) ، إن مهمة المعلم هنا هى فى المطابقة بين طريقة تقديم المادة للمتعلم ، وبين طريقته فى تمثيل المعرفة ، وهى مهمة تتطلب تمثل البناء الأساسى للموضوع تبعاً لطريقة الطفل فى النظر إلى الأشياء .

أى أنه لابد من بناء منهج دراسى يحتوى فى معظمه على الأبنية الأساسية للمادة الدراسية بحيث يمكن تعديلها بشكل يتفق مع طريقة تمثيل الطفل للخبرات فى مرحلة معينة .

لقد أسهمت جهود (برونر) في تقديم إستراتيجية تعليمية للمنهج الدراسي عرفت باسم إستراتيجية التعلم الاكتشائي **Discovery Learning** وفيها تقدم المادة التعليمية للتلاميذ في شكل ناقص غير متكامل ويضعهم المعلم على تنظيمها أو إكمالها ، وهي تتضمن اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات .

جدول (٢) مقارنة بين نظريات بياجيه وبرونر وجانييه في النمو المعرفي^(١)

جانييه	برونر	بياجيه	١- مستوى النمو المعرفي
لا توجد هناك مراحل عامة . بل مراحل ضمن المهمة نفسها الاشارى ، م - من من التسلسل الترابطات اللفظية . إلخ)	يسر الطفل في ثلاث مستويات مختلفة : العمل والحركة ، الضرورى والرمزى)	يسر الطفل خلال سلسلة من المراحل المرتبة ترتيبا جيدا : الحسى حركى ، ما قبل العملى ، المادى ، الثبوت	
الهمة المراحل تظهر من خلال المعلومات السابقة التى يجلبها الطفل معه إلى الموقف التعليمى يبدأ الطفل عادة من حيث تنتهي معلوماته السابقة	يستعمل الطفل أفضل مستوى من هذه المستويات من الناحية الاقتصادية لإنجاز المهمة	كل مرحلة تصبح جزءا من المراحل التى تتبعها وعندما يتعامل معها بناء على المستوى الذى هو فيه	٢- طبيعة المستويات المعرفية
عن طريق التعرض لمشكلات جديدة والسيطرة على مفاهيم كل سوى	عن طريق التعلم والاكتشاف	من خلال التفاعل بين النضج البيولوجى والحركة	٣- كيف ينتقل الطفل إلى مستويات أعلى
يجب التأكد بان الطالب قد تعلم كل المتطلبات المبقة قبل تعلمه لمهام جديدة . والتعلم يجب أن يسو حسب لتسلسل واضح	يجب أن يشجع الطفل على اكتشاف البيئة التى يعيش فيها	يجب أن تقدم للطفل مهمات في مستواه بحيث يمكنه أن يتعلمها هذه المهمات سوف تسرع بالتساقى انتقاله إلى المراحل اللاحقة	٤- التنبؤات القربوية

عنى الدين نوق وعبد الرحمن المرسى . أساسيات علم النفس التربوى . مرجع سابق

■ نظرية جانييه في النمو المعرفي :

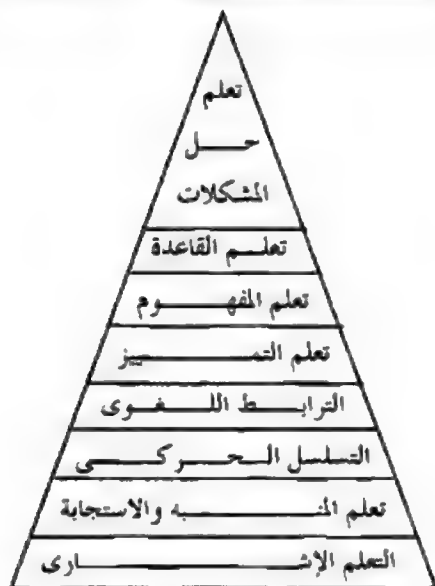
يفترض عالم النفس (جانييه) *Gagne* وجود ثمانية أنماط متنوعة للتعلم الصفي ، وهي متدرجة في شكل هرمي ، كما اهتم (جانييه) بتحليل العمل التعليمي في تحديد المحتوى الدراسي ، وبذلك يمكن القول بأن جانييه قد أجاب عن سؤاليين هامين عادة ما يواجهان صانعي المناهج الدراسية ، وهما :

■ ماذا نعلم ؟

■ كيف نعلم ؟

انصب اهتمام (جانييه) ونظريته في الدرجة الأولى على النمو المعرفي من منظورين أساسيين ، هما البنية العقلية و الوظائف العقلية ، فيشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه ، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة .

وبعد أن درس (جانييه) نظريات التعلم المختلفة ، اختار بعض الجوانب النفسية فيها لتحديد أنماط التعلم الصفي والتي تتدرج في بناء هرمي ذو ثمانية مستويات يتبع عنها أنواع مختلفة من السلوك ولكل غرض من هذه الأنماط شروطه الداخلية والتي تتعلق بالمتعلم ذاته والخارجية التي تتعلق بالبيئة التعليمية الملازمة لحدوث التعلم ، مثل ترتيب وتقديم المواد الدراسية والتغذية الراجعة واختيار المقررات الدراسية ، وكلها ذات علاقة بالاستراتيجيات المعرفية . (انظر شكل ٧) .



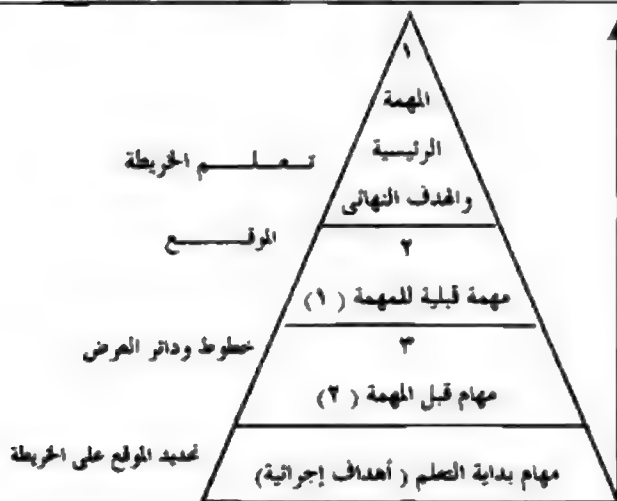
شكل (٧) يوضح أنماط التعلم عند جانبيه

إما بالنسبة لماذا نعلم فيتضح ذلك من خلال بنية المحتوى فمثلاً وضع (جانبيه) تصوراً هرمياً لأنماط التعلم ، التزم أيضاً بالتصور الهرمي نفسه في تنظيمه للمحتوى الدراسي ، حيث وضع أن لكل مادة أو موضوع دراسي تنظيمًا هرميًا تشكل قمته أكثر الموضوعات تركيباً وتعقيداً ، وتدرج في التبسيط كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم .

وتتم عملية تنظيم مضمون المادة العلمية بالعلاقات التي يمكن معالجتها في البنية المعرفية للمتعلم ، وتطلب هذه العملية إجرائين ، هما :

١- وصف المهمة التعليمية : من خلال تجزئة الأهداف البعيدة إلى أهداف تعليمية محددة (سلوكية) .

٢- ويبدأ هذا الأسلوب بالمهمة النهائية - (المستوى الأعلى) التي يجب أن يقوم بها المعلم (الهدف النهائي) ، ثم يأتي التساؤل التالي ، ما المهام التي ينبغي إتقانها كمطالبات قبلية *Pre - Requisites* لازمة لتعليم تلك المهمة النهائية ؟ وإجابته يصل للمستوى الثاني من الهرم (من جهة القمة) - كما هو موضح بالشكل رقم (٨) . وهكذا تحلل كل مهمة إلى مهام أبسط وأبسط منها حتى نصل إلى نقطة بداية التعلم عند قاعدة الهرم .



شكل (٨) هرمية الأهداف

ويطلق (جانبيه) على التسلسل الهرمى للأهداف *Heirarechical Objodives* التسلسل المنعكس للأهداف ، والتي تعد الخطوة الأولى في تحديد المحتوى التعليمى .

وهناك تساؤل يجب عليه (جانبيه) أيضاً من خلال نظريته ، وهو ما الذى يجب أن يعرفه المعلم ليكون قادراً على تأدية كل مهمة من المهام الواردة فى هرم الأهداف السابق تحديده ، وتؤدى بنا الإجابة على هذا التساؤل إلى هرم آخر يتطابق مع هرم الأهداف فى مستوياته ، لكنه يمثل المحتوى التعليمى كانعكاس للأهداف التعليمية فى صورتها التحليلية وفى تنفيذ المحتوى التعليمى من خلال أولاً المستوى الذى يجب أن يستوعب المعلم مهامه ثم يبدأ المعلم فى تدريس المستوى التالى له .. وهكذا يستمر التدريس تصاعدياً إلى المهام الأرفعى حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المهمة الرئيسية فى قمة الهرم (تنفيذ التدريس فى اتجاه معاكس لاتجاه تحليل المهمة للحصول على الأهداف) .

ومن الجدير بالذكر أن فكرة الهرمية فى تصميم المحتوى وتنفيذه تصلح لأى مستوى تعليمى سواء أكان مستوى الموضوع أو الوحدة أو المقرر الدراسى بأكمله أو حتى لمرحلة دراسية بالكامل .

■ جانبيه وعمليه التعلم :

حدد جانبيه أربعة جوانب يمكن أن يستفاد منها فى العملية التعليمية ، وهى :

١- الاستفادة من التخطيط للأهداف التعليمية وتحديد القدرات الضرورية للمتعلمين قبل بدء العمل التعليمى .

٢- إثارة حوافز المتعلم وحماة فى الموقف التعليمى

٣- تخطيط إجراءات التعليم واختيار الشروط المحيطة بالتعليم وترتيبها بما ييسر ويسر التعلم

٤- اختيار وسائل التعلم المناسبة لتتيح أكبر قدر من الفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية .

وتتطلب عملية التعليم عموماً عند " جانينية " الخطوات التالية :

١- جذب انتباه المعلم وضبطه .

٢- إعلام المعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها .

٣- استئارة القدرة على تذكر المعلومات والمتطلبات السابقة .

٤- تقديم الخبرات (المادة الدراسية) موضوع التعليم .

٥- توجيه المعلمين عند الحاجة

٦- تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة

٧- تشجيع التقييم الذاتي للأداء

٨- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات موضوع التعلم

٩- الحث على التعلم الانتقال

ويعتبر ترتيب " جانينية " لأنماط التعليم في الشكل الهرمي ، شكل يؤكد تقديم خبرات تعليمية ذات صفه هرمية أى متدرجة من اليسر إلى التعقد ، ومتسلسلة من حيث تجريدها ، فبدأ بالمحسوسات ، إلى أن تصل إلى المجردات ، كما أنها مكتسبة وتزايد نتيجة للتفاعل مع البيئة المحيطة ، وقدف نحو التكامل الذي يتجلى بوضوح في المستوى الأخير تعلم المشكلات التي لا يستطيع أن يصل إليه المعلم إلا بتعلمه لأنماط السبعة السابقة . (قطامي ١٩٨٩) .

في ضوء ما سبق تشكل نظرية " جانبيه " مساهمة كبرى في مجال التعليم ، فهي لا تحدد أنماط التعليم فحسب بل تحدد أيضا استراتيجيات تعليمية معينة تساعد على تحديد الشروط المختلفة الواجب اتباعها للتمكن في أى نمط من أنماط التعليم التى اقترحها " جانبيه " ، ويعد تحصيل المهمة التعليمية القاعدة الأساسية التى تمكن المعلم من تنظيم النشاطات التعليمية وتجعله قادرا على تحديد أهدافه واستراتيجياته .

■ المنهج الدراسى وتسريع النمو المعرفى :-

أثارت نظريات النمو المعرفى فضيه هامة شغلت بال التربويين

السيكولوجيين على السواء - ولا زالت - وهى :-

■ هل يمكن تسريع النمو المعرفى للطفل بحيث يصبح قادرا على ممارسة

العمليات المعرفية التى تتجاوز مرحلة نموه التى حددها نظريه بياجيه ؟

■ إلى أى مدى يمكن تسريع النمو المعرفى وعملياته لدى الطفل من

خلال إجراءات تدريبيه عبر أنشطة المنهج الدراسى ؟

وللإجابة على السؤالين فالتأمل لنظرية بياجيه فى النمو فى النمو المعرفى

يلاحظ أن بياجيه لم يكن معنيا بمسألة تسريع النمو . ويرى أن الخبرة تؤدى دورا

هاما فى النمو المعرفى إلا أن هذا الدور . ذو تأثير ضئيل جدا فى تعزيز الانتقال من

مرحلة نمو معرفى إلى أخرى . ويقول بياجيه أن هناك حدا أدنى من التسريع يمكن

أن يحدث فى عمليات الاستدلال المنطقى

أما برونر *Brauner* فله رأى آخر يقول فيه " انه يمكن تعليم أى موضوع دراسى لأى طفل فى أى مرحلة من مراحل النمو المعرفى . إذا تم تعليم هذا الموضوع بطريقة سليمة "

وبذكر بلسوم *Bloom* أن سنوات ما قبل الدراسة تشكل مرحلة حرجية بالنسبة للنمو المعرفى ، وأنه يمكن تعزيز هذا النمو من خلال الإثارة البيئية المناسبة .

ويرى كولبرج *kohlberge* أن من الممكن إستارة اهتمام أطفال المدارس ما قبل الابتدائى بالعديد من الموضوعات والمهارات المدرسية من خلال فرص وأنشطة معينة ملائمة ومخططة من أجل ذلك .

أما (فيجوتسكى) عالم النفس الروسى الشهير فيشير إلى أن هناك منطقة يمكن للطفل خلالها القيام بأعمال ومهارات أكثر منه تقدما من قدرته التلقائية وذلك إذا حصل الطفل على معاونة من مصدر تعليمى أكثر من قدرة ومهارة ويسمى فيجوتسكى هذه المنطقة " *zone of proximal development* " أى منطقة النمو القريب الوشيك "

ويشير بعض الباحثين أن تنظيم المواد الدراسية على شكل هرمى وبخاصة فى مجال العلوم الأساسية يمكن أن يساعد على تسريع عملية اكتساب التلاميذ لمفاهيم تلك المقررات مما يوضح قيمة تنظيم المواد الدراسية والمميزات الينية المختلفة على نحو يناسب مستويات النمو المعرفى للأطفال والتلاميذ ويسهل عملية تعليمهم .

قضايا للمناقشة :-

- ♦ النمو العقلي يمثل حيز الزاوية في عملية التعلم . ناقش ذلك موضحاً أثر كل من البيئة والوراثة في ذلك .
- ♦ الاختلاف في مستوى ذكاء الأطفال المنحدرين من بيئات إجتماعية مختلفة تراها في بداية التعلم لا تلبث أن تزول تدريجياً كلما تقدم / في السلم التعليمي . ناقش ذلك
- ♦ إلى أى مدى يمكن لتعليمنا الحالي المساهمة في محو الاختلافات الموجودة لدى التلاميذ في النمو العقلي
- ♦ ظهور الوظائف النفسية الجديدة لدى الطفل هو نتيجة عملية معقدة لنموه وعملية النمو تلك ليست مجرد تراكم خبرات ومعارف وإنما تحول نوعي واضح ومميز في سلوكياته . (تحول ذكي في صيغ التفكير ووظائف النمو النفسى . ناقش ذلك مع مجموعة من زملائك .

تكليفات :-

- صمم مجموعة من الدروس في مجال تخصصك في ضوء مراحل النمو عند يياجه .
- من كتاب :-
فيجوتسكى . اللغة والتفكير ترجمة د. طلعت منصور - القاهرة :
الإنجلو المصرية ، ١٩٧٧
اقرأ الكتاب ثم اشرح في ضوء قراءتك نظرية فيجوتسكى عن منطقة
النمو الوشيك *Zonof Proximal Development* مع إعطاء
أمثلة في مجال تخصصك .
- في كتاب برونر *Toward A Theory Of Instruction* أوضح
سمة خصائص أساسية للنمو العقلي . اعرض هذه الخصائص بصورة نقدية .

الفصل الرابع الأسس الاجتماعية

- التغيرات الحالية في الثقافة .
- تنظيم عملية التطور التربوي للمنهج الدراسي .
- الحاجات الأساسية المادية في المجتمع .
- الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسي .
- دور المنهج في مواجهة مشكلات المجتمع .

◆ يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على

- توضيح التغيرات الحالية في ثقافة المجتمع المصري والعربي .
- تفسير كيف يمكن أن يكون المنهج الدراسي مساعد على الإبداع
- نقارن بين الحاجات المادية والحاجات المعنوية.
- نشرح الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسي في عملية التعليم .
- تبين دور المنهج في مواجهة مشكلات المجتمع .

مقدمة

يهدف الفصل الحالي إلى فهم الخطوط الرئيسية للتطور الاجتماعي التي تتضمن التغيرات الحالية في الثقافة ، ولعل أبرز التغيرات هي :

التغيرات الحالية في الثقافة

ولعل أبرز هذه التغيرات هو : التحول من مجتمع دعهم يفعلون إلى المجتمع المستقل : وقد أخذ هذا الاتجاه عدة مظاهر لعل أبرزها :

أ - انتشار النزعة الاستقلالية وازديادها في كل نوع من أنواع الأنشطة

الإنسانية كنتيجة ورد فعل للتخصصات المهنية والمسؤوليات الكثيرة التي حصلت بفعل تعقيد الحياة الاجتماعية والمجتمع .

ب - ظهور عمليات اجتماعية متداخلة داخل المجتمع كنتيجة للجهود الإنسانية المقصودة التي تركز على المعرفة الاجتماعية .

ج - التأكيد على الديمقراطية ودورها في التقدم المادي والحد من آفات التخلف في المجتمع .

د - العمل على حل النزاعات العالمية الدولية بالسلم لا بالحرب في إطار المنظمات الدولية والإقليمية ورغم بطء الأخذ بهذا الاتجاه إلا أنه أخذ في التزايد حتى ولو بالقوة العسكرية .

هـ - إعادة بناء النسق القيمي للمجتمعات وخاصة المتقدمة كنتيجة للظهور بعض الآثار السلبية للتقدم العلمي والتكنولوجي وخاصة في مجال الهندسة الوراثية .

الفرص والمخاطر الناجمة من تغيرات البيئة العالمية

عامل التغير	الفرص	المخاطر
نمو دور المعرفة	<ul style="list-style-type: none"> إمكانية التقدم الاقتصادي حل المشكلات الاجتماعية كالأمن الغذائي - الصحة - مخزون الماء - الطاقة - البيئة 	ازدياد هوة المعرفة
ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال	وصول أسهل إلى المعرفة والمعلومات	تعاظم الانقسام الرقمي بين الأمم وفيها
سوق العمل العالمية	وصول أسهل إلى الخبرات والمهارات والمعرفة .	<ul style="list-style-type: none"> زيادة هجرة الأدمغة خسارة رأس المال البشري المتقدم
التغيرات السياسية والاجتماعية . نشر الديمقراطية . العنف والفساد . وباء الإيدز .	بنية موانع للإصلاح السياسي والاجتماعي وحقوق الانسان	<ul style="list-style-type: none"> تزايد هجرة الأدمغة الاضطراب السياسي داخليا وخارجيا . خسارة الموارد البشرية .

■ حاجتنا لإعادة النظر في التربية والتعليم :

فالملاحظ لطبيعة المجتمع يتبين له مدى التغيرات الاجتماعية والقيمة التي طرأت على منظومة القيم داخل المجتمع سواء للأفضل أو للأسوأ ، ولعل ذلك قد يعود إلى التغير الاجتماعي والثقافي الذي أصاب المجتمع نتيجة التصادم الحضاري والثقافي بين ثقافة المجتمع والثقافات الوافدة ، مما يدعو التربية إلى أن تؤدي دورا كبيرا في العمل على تنظيم القواعد والمفاهيم والقيم داخل المجتمع ، وبما يعمل على وحدة المجتمع وتماسكه ويوفر له الأمن الاجتماعي واستتصال

القيم غير السلمية في المجتمع وهذا يتطلب من التربويين البحث عن أفكار وأهداف وفعاليات تصلح للمجتمع وتعمل على بنائه ، وهذا ما يلقي بتأثيره في عمليات المنهج الدراسي وبالتالي تطويره أو تحسينه وتجديده

▪ تنظيم عملية التطوير التربوي للمنهج الدراسي

يمكن للمنهج بصورته المعاصرة والمنشودة من قبل المفكرين والأدباء وأصحاب الفكر التربوي أن يساعد على الخلق والإبداع من خلال :

- أ - إطار اجتماعي وأخلاقي جديد ، متركز على نظام هادف .
- ب - مفهوم جديد للتعامل مع الطبيعة الإنسانية يقوم على المعرفة النفسية والاجتماعية .
- ج - نماذج جديدة من التفكير المتضمن عددا من المتغيرات السياسية والاقتصادية ، مثل :

- الحاجة إلى تطوير الأهداف الاجتماعية العامة .
- الحاجة إلى دراسة القواعد والقوانين إلى تحكم المجتمعات أى أن يصبح المنهج في أهدافه ومحتواه اجتماعيا أخلاقيا .
- الحاجة إلى التزامات أخلاقية في كل مجالات التعليم . أى يؤدي المنهج دورا كبيرا في هذا المجال من خلال الفهم الكامل للشخصية الإنسانية ودورها في حياة الأفراد والجماعات
- الحاجة إلى ضرورة التعرف على ديناميكية الجماعة .
- الحاجة إلى منهج دراسي يؤكد على الأخذ بالأساليب الفنية ودورها الفعال ، والعمل على تنمية الفكر الخلاق المبدع .

ولاشك أن عصر التقنية *Technologie* أتى بفوائد كبرى للجنس البشرى وأخذ اليوم يفتح آفاقاً واسعة أمام الإنسان ، ولكن ينبغي أن لا ننسى بأن له حسنات وسيئات ، فالعلماء اليوم يحذروننا من أخطار تكاثر السكان ، وتحسب الأرض والتربة ، واختناق المدن ، ونفاذ موارد الطاقة والمواد الغذائية وذوبان الثلوج المتجمدة في القطبين واجتياح الجزئيات الكيميائية لأجواء الفضاء وأثر ذلك على الإنسان .

ولعل ذلك يفرض على مخططي المنهج الدراسي أن يتجهوا إلى الاهتمام في عملهم وتفكيرهم نحو :

أولاً : إيجاد مفهوم مشترك لما يمكن أن نسميه الاتجاه الإنساني العلمى *Humanisme Scientifique* فهذا المفهوم إنسانى الزعة باعتبار أن مركز الاهتمام هو الإنسان ، وأن الغاية هي تكامله ، وهذا المفهوم علمى الاتجاه من حيث أنه يظل تابعاً لكل ما يمكن أن يأتى به العلم من جديد في مجال التعرف على الإنسان وإدراك أسرار الكون .

ثانياً : التقنيات أى التطبيق المنهجى للعلم والمعرفة بصورة عامة في المجالات العلمية المحسوسة ، وبذلك يصبح الإنسان أقدر على فهم ما تعج به البيئة من مسائل موضوعية وأكثر فعالية في عمله ونشاطه ... كما يجب أن يحقق الإنسان توازناً بين إمكانياته الفائقة في الفهم والإدراك وبين ما يجب أن يقابلها من صفات متعلقة بالطبع والعاطفة والأخلاق ، فالمعرفة وحدها ليست قوام الإنسان ولا العمل وحده أيضاً بل لابد من التزاوج بينهما.

ولعل ما ذكرته المؤتمرات العلمية حول التربية للجميع يذكر لنا ما يلي:
على عتبة القرن الحادى والعشرين يواجه العالم تحديات كبرى أهمها خطر الركود والتراجع الاقتصادى ، واتساع التفاوت الاقتصادى بين الدول ، ودخل كل منها ، وتشرد الملايين من البشر ومعاناقهم من الحروب والاضطرابات الأهلية والجريمة ، واتساع التردى البنى والنمو السكان المتسارع .. وهى تحديات تعانى منها مجتمعات شتى فى العالم ^(١) .

وهذا يتطلب من القائمين بالمناهج الدراسية مراعاة أن يتمكن المتعلمين من اكتساب ما يكفى من معارف ومهارات ليصبحوا أشخاصاً منتجين قادرين على التقدم والاستمرار فى المستقبل .

■ الحاجات الأساسية المادية فى المجتمع : ^(٢)

يمكن تصنيف الحاجات الأساسية على الوجه التالى :

أولاً : مجموعة أولية :

بيولوجية فطرية ، وتتألف من مجموعتين فرعيتين تتعلقان باستمرار البقاء ، وبالتدابير المباشرة للموارد اللازمة لتصرف أمور الحياة على الترتيب ، وتتضمن المجموعة الأولى الغذاء ، المأوى ، اللبس ، الصحة ، الأمن الشخصى ،

بينما تتضمن الثانية كسب الرزق داخل مجتمع متماسك من خلال العمل بأجر أو بأى مورد للرزق (وسيكون أفضل توافر دخل إضافي) ، كذلك تتضمن التعليم الرسمى ، وغير الرسمى اللازم لكسب الرزق ، ويمثل الغذاء والمأوى ، والصحة حاجات فسيولوجية فردية ، بينما يمثل كل من كسب الرزق والتعليم احتياجاً مجتمعياً .

(١) المؤتمر الدولى حول " التربية للجميع " وثيقة من الخلفيات تأمين حاجات التعلم الأساسية ، رؤية جديدة للتعليمات ، تايلندا ٩-٥ مارس ١٩٩٠ .

(٢) برنامج الأمم المتحدة للبيئة : حاجات الإنسان الأساسية فى الوطن العربى ، ترجمة عبد السلام رضوان ، الكويت ، عالم المعرفة ، ١٩٩٠ .

ثانياً : مجموعة ثانوية :

تقسم أيضاً إلى مجموعتين فرعيتين : أولاهما فردية أيضاً (الحاجات الجمالية والروحانية والإبداعية) والثانية مجتمعية (الحاجات الإدارية ، بما في ذلك مختلف أنواع الخدمات العامة مثل : النقل والمواصلات ... الخ ، والحاجات المتعلقة الأمن القومي ، وما شابه ذلك) .

وهنا يجب أن يهتم المنهج الدراسي بإشباع الحاجات الأساسية في إطار التعرف باستراتيجيات التنمية وطرق إشباع الحد الأدنى من الحاجات بالنسبة للمستعلمين، وفي هذا يظهر أهمية تحديد حاجات التعليم والعوامل الاجتماعية والبيئة المؤثرة فيه .

وتعد القرارات المتصلة بشكل المنهج ومحتواه ، ومدة دراسته ذات بعد هام في العمل على إشباع الحاجات الإنسانية .

كما سبق يتضح أن هناك علاقة بين التغير الاجتماعي والحاجات الإنسانية للفرد والمنهج والدراسي مما يدعو إلى ضرورة العمل على تعديل المناهج الدراسية وتطويرها وفق نظرة جديدة للأسس الاجتماعية بحيث تستطيع تلك المناهج أن تواكب التطورات والتغيرات الحادثة والمستمرة في المجتمع وهذا يوضح إلى حد كبير مرونة المنهج وقابليته للتكيف مع التغيرات والتطورات الجارية .

ويتطلب ذلك من مصممي المناهج الدراسية مراعاة :

- أن تتضمن المناهج الدراسية مختلف الميادين العلمية لمساعدة التلاميذ على فهم الوسائل والأدوات المستخدمة في المجتمع .
- أن يتضمن المنهج الدراسي الطرق العلمية المختلفة (الأسلوب العلمي) لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

تنوع الفرص والخبرات التي يقدمها المنهج وفق إرشادات خاصة للمعلم والتلميذ تبين مظاهر التغير داخل المجتمع - حضارى - تكنولوجى - فكرى الخ ، وطبيعة هذه التغيرات واتجاهها ومداهما وأثرها على المجتمع . لهذا يفترض أن يتطرق المنهج إلى مختلف التغيرات والأساليب المجتمعية وبما يسهم في مساعدة التلاميذ على تحقيق الغايات المنشودة من عملية التربية والعمل على حل المشكلات داخل المجتمع .

الانعكاسات الاجتماعية للمنهج الدراسى

إذا كانت التربية عمل اجتماعى يحدث فى ظروف مجتمعية معينة خلال مرحلة معينة يمر بها المجتمع خلال تاريخه الطويل . فإن أداة التربية الأولى هى المدرسة التى تعمل بصفة أساسية على إعداد أفراد المجتمع علمياً واجتماعياً ومهارياً من أجل الحفاظ على القيم الأساسية والعقائد الثابتة للمجتمع ... ومحاولة تنقية تلك القيم مما يشوبها من أفكار . ومعتقدات ، قد تكون سلبية للمجتمع وأفراده ، والمدرسة فى ذلك تستخدم مناهجها الدراسية التى تستمد أدوارها من النحل الاجتماعية التى يرى المجتمع أهمية استمرارها وبقيائها ، والسؤال هو كيف يمكن للمدرسة أن تواجه المشكلات الاجتماعية السائدة ، ومن خلال مناهجها الدراسية ؟ ، ويتطلب ذلك أولاً أن نعرف على طبيعة هذه المشكلات .

٣) المشكلات الاجتماعية الموضوعية . ومظاهرها :

تعدد مظاهر المشكلات الاجتماعية الموضوعية من خلال :-

- البطالة بأنواعها .
- انخفاض مستوى دخل الفرد .
- زيادة الهجرة من الريف إلى الحضر .

- زيادة الهجرة من مصر إلى دول أخرى لفترات طويلة وتأثير ذلك على الأسرة والمجتمع .
 - تلون البيئة فيزيقياً وسلوكياً .
 - التخلف التكنولوجى .
 - انخفاض مستوى التعليم وضعف الجودة وتدنى معاييرها .
 - الزيادة السكانية المستمرة .
 - الأمية وقضاياها .
 - قضايا المرأة .
 - قضايا إدمان المخدرات وانتشار الأمراض من خلالها .
 - تفشى الصدام الاجتماعى بين أفراد المجتمع (الطبقات الاجتماعية) .
 - قلة الإنتاج الزراعى والصناعى .
 - سيادة بعض القيم السلبية كالتواكل والانتكال على الغير .
- ٤) المشكلات الاجتماعية القيمة ومظاهرها :
- هناك مشكلات تدخل ضمن الصراع القيمى فى المجتمع ، ويمكن تحديد أهم مظاهرها فى :

- الاعتقاد فى الغيبات .
- النظرة الدونية للمرأة .
- تقديس التراث مهما كانت به من شوائب .
- ظهور بعض أنماط السلوك الشاذة بين الأفراد .
- الاغتراب نتيجة التقدم للحركة الاجتماعية .
- الصراع الحضارى الثقافى .
- الخصخصة .

ولى ضوء بروز تلك المشكلات يمكن تحديد ثلاث اتجاهات فى التعامل مع تلك المشكلات والنظر إليها وهذه الاتجاهات هى :-

- **الاتجاه المحافظ :** ويهتم بنقل التراث الثقافى والحفاظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة دون التعرض لما هو موجود فى المجتمع من مشكلات
- **الاتجاه المعاكس :** ويهتم بإبراز تلك القضايا دون إبداء رأى نحو أو ضد هذه المشكلات أو وضع حلول مقترحة لها .
- **الاتجاه التقدمى :** ويهتم بإبراز جوانب القيم والسلوك الاجتماعى لمشكلات المجتمع والتصدى للمشكلات الاجتماعية وتقديم حلول لها من خلال مواقف إيجابية وفاعلة تركز محتوى المنهج على هذه المشكلات.

كما أورد بعض المهتمين بدراسة المشكلات الاجتماعية وما يحدث فى المجتمع من ظواهر ، بعض العيوب فى العقل الاجتماعى داخل المجتمع على الصعيد المحلى والعربى ، وحددت هذه المشكلات بما يلى :

- تقلص نسبة التسامح داخل المجتمع نتيجة للتضاد الفكرى والثقافى .
- الإيمان بنظرية المؤامرة .
- المغالاة فى مدح الذات .
- انفصال الأقوال عن الأفعال .
- المغالاة فى جلد الذات .
- ارتكاز الأحكام العامة عند غالبية أفراد المجتمع على منطق الحب / الكره .
- شيوع الشخصية وقلة الموضوعية .

- الاهتمام بظافة الكلام الكبير .
- الهجرة إلى الماضى والإقامة فيه .
- الضيق بالنقد وعدم القدرة أو الرغبة فى الحوار .
- التيه الثقافى .
- التوقع اغلى مقابل الانفتاح العالمى .
- الرؤية الجزئية مقابل الرؤية العامة (١)

▪ دور المنهج فى مواجهة مشكلات المجتمع

فى المجتمعات النامية يلاحظ عدم وجود دور محدد بارز للمنهج الدراسى فى مواجهة سلبيات المجتمع بسبب افتقار المنهج إلى هوية واضحة حيث يشعر الطلاب والمتابعين للعملية التعليمية بعدم وجود ارتداد للمنهج فى المواقف الحياتية ، واقتصار المنهج على الجانب المعرفى ، وقياسه الذى ولد بعض الظواهر السلبية فى المجتمع دون اهتمام بتقدير العائد من التعليم المنهجى على الفرد والمجتمع ، مما يتطلب العديد من الدراسات حول الجدوى الاجتماعية لمناهج التعليم وعلاقتها بالنمو الاجتماعى فى المجتمع .

والأمثلة على ذلك واضحة من واقع المدارس والجامعات ، فهناك مشكلات أخلاقية وسلوكية واجتماعية بارزة لا يستطيع أفراد المؤسسة التعليمية اتخاذ قرارات نحوها لكونها جزء من ثقافة المجتمع وما أفرزته التغيرات المعاصرة فيه ويمكن القول أن صانعى المنهج الدراسى ومنفذه يمكن أن يتعاونوا من أجل تحديد دور اجتماعى بارز للمنهج لمواجهة سلبيات المجتمع من خلال :

(١) طارق حجي : نقد العقل العربى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٩ .

- تنمية وعى المعلمين بمشكلات المجتمع التى تؤثر على مستقبلهم .
 - توفير الحد الأدنى الملائم من المعلومات عن هذه المشكلات الاجتماعية للتلاميذ .
 - استخدام أساليب تعليمية أكثر فعالية فى تنمية قدرات المعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات .
 - تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو قيم العمل والإبداع والاجتهاد واحترام الغير واحفاظة على البيئة .
 - تدريب الطلاب على مهارات التفكير العلمى .
 - تدريب الطلاب على تحديد وصياغة مشكلات المجتمع والتفكير فى حلول إبداعيه لها .
- وقد رصد بعض المهتمين مظاهر التغير الاجتماعى فى بعض المجتمعات على مستوى العالم فيما يلى :
- ١) الكبر والتضخم يسودان كل شئ فى الحكومة والعمل والصناعة والزراعة والتعليم الخ .
 - ٢) صغر حجم العالم بسبب السرعة التى تفوق سرعة الصوت فى الاتصالات ووسائل النقل عبر الأقمار الصناعية .
 - ٣) تفكيك كيان الأسرة فى مظهرها وقيمها وأساليب الزواج .
 - ٤) تزايد سكانى رهيب يهدد المصادر الطبيعية المتاحة فى العديد من بلدان العالم .

- ٥) تجمع الطوائف العرقية ومطالبتها بالاستقلال في وطن خاص بها .
- ٦) تزايد الحركات القومية واستقلال الشعوب .
- ٧) الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان .
- ٨) الخوف من المستقبل وعدم الشعور بالاطمئنان خاصة بين الشباب .
- ٩) البحث عن الهجرة .
- ١٠) تفاقم أزمة القيم لدى الشباب وفشلهم في معرفة ما يعتقدون .
- ١١) تزايد الإقبال من الأهالي بشئون التربية والتعليم .
- ١٢) سيطرة الحكومات على الحركة الثقافية في مجتمعاتها .
- ١٣) تدخل المجتمعات الكبيرة في شئون المجتمعات الصغيرة .
- ١٤) تزايد أبعاد استخدام التكنولوجيا في العمل وأثر ذلك على الأفراد .

قضايا للمناقشة :-

- ♦ يتأثر تخطيط المنهج الدراسي وتطويرة بالتطورات الاجتماعية الحادثة في المجتمع ومن بينها التغيرات في الثقافة . والحراك الاجتماعي وتغير الاهتمامات . ناقش ذلك مع معلمك وزملائك .
- ♦ على عتبة القرن الحادى والعشرين يواجه العالم تحديات كبرى أهمها خطر الركود ، والتراجع الاقتصادى واتساع فجوة التقدم الاقتصادى بين الدول وداخل الدول ومعاناة البشر في أصقاع كثيرة من العالم ما بين تشرد وحروب أهلية وعرقية وجرائم ومجاعات وكوارث بالإضافة إلى التردى البنى والنمو السكان المتسارع .
- كيف يعمل المنهج على تلافي كل ذلك . من وجهة نظرك ؟ وكيف تتحول المجتمعات المستهلكة لمجتمعات منتجة ؟

تكليفات :-

أعد بحثاً في دور المنهج الدراسي في مواجهة مشكلات الصراع القيمى في المجتمع والى تتضمن

- انتشار الخرافات .
- تدنى النظرة إلى المرأة .
- تقديس التراث .
- ظهور أنماط شاذة من السلوك البشرى .
- الاغتراب والصراع الحضارى .

تعيين :-

تخير كتابا في القيم وقدم عرضا له في حدود خمس صفحات .

الفصل الخامس

الأسس المعرفية للمنهج الدراسي

- فلسفة المعرفة وطبيعتها .
- نظرية المعرفة .
- طبيعة المعرفة .
- الخصائص الأساسية للمعرفة .
- تصنيف المعرفة .
- وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة في المنهج الدراسي .
- جودة المعرفة والمعلومات .
- هندسة المعرفة والمنهج .

♦ يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على

- تحديد ماهية المعرفة .
- شرح خصائص المعرفة .
- تصنيف المعرفة .
- شرح مكونات جودة المعرفة في المنهج الدراسي .
- توضيح وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة .
- المقارنة بين طرق تمثيل المعرفة في المنهج الدراسي .

مقدمة

تعتبر المعرفة بعداً هاماً من الأبعاد التي يقوم عليها المنهج الدراسي ، وهناك وجهتا نظر فيما يتعلق بالمعرفة الأولى تتعلق بالفكر التقليدي والثانية تتعلق بالفرد التقدمي . فالأول ينظر إلى المعرفة كهدف في حد ذاته بينما ينظر إليها المهتمون بوجهة النظر الثانية على أنها جزء مكمل لحياة الفرد ، ويدرك التقدميون أن المعرفة متنوعة وكثيرة ولا يمكن للفرد إحاطة بها وإتقانها وبالتالي فهناك ضرورة للاختيار منها وفق تنظيم معين يساعد المتعلم على الاستفادة منها في فهم بيئته ومجتمعه .

وتؤكد الواجهة التقدمية على وحدة المعرفة وتكاملها مما يتطلب تقديمها للطلاب في شكل مود مترابطة ومتكاملة .

والبعض ينظر للمعرفة كنوعين أحدهما ذو طبيعة نظرية بحتة والآخر ، ذو طبيعة تطبيقية عملية .

ولقد حدد (مالكولم سيكيلبيك) ١٩٧٦ ثلاثة اتجاهات أيولوجية أثرت على نظرية المعرفة والمنهج وعملياته ، وهي :

١- الفلسفة المثالية ، ويقودها أفلاطون *Classical Humanism* .

٢- الفلسفة التقدمية *Progressivism* ومن روادها (روسو) .

الفلسفة المتجددة *Reconstruotionism* ويقودها (وليم جيمس) و (ديوى) و (كلباتريك) .

١) فلسفة المعرفة وطبيعتها :

المعرفة *Knowledge* هى الأصل الجديد وهى احدث عوامل الإنتاج الذى يعترف به كمورد أساسى لإنشاء الثروة فى الاقتصاد ومصدر أساسى للخبرة الشائعة بين المجتمعات .

فماذا نعنى بالمعرفة . وكيف يمكن النظر إلى المعرفة من قبل شركات المعرفة أو القائمة على المعرفة .

• المعرفة كما يراها دعاة تكنولوجيا المعلومات هى المعرفة الصريحة ومحاولة تخفيضها إلى مستوى المعلومات وبذلك فيملون إلى تعريف المعرفة على أنها :

- الخبرة التى يمكن توصيلها وتقاسمها ، أو المعلومات فى النشاط .
- المعرفة بيانات ومعلومات يتم تنظيمها ومعالجتها لنقل الفهم والخبرة . والتعلم المتراكم والتى تطبق فى حل مشكلة معينة أو معلومات مفهومة محللة ومطقة . (نجم عبود : ٢٠٠٥)
- أما المعرفة كما يراها أصحاب الخبرة والمعرفة الضعيفة فتركز على خصائص المعرفة ويميلون لتصريف المعرفة على أنها :
 - المعرفة ما تبقى فى رأس الفرد .
 - المعرفة مزيج سائل من الخبرة والقيم والمعلومات السابقة والروى الخبرة التى تقدم إطاراً لتقييم وتقرير الخبرات والمعلومات الجديدة .

بيد أن المعلومات الأساسية عن طبيعة المعرفة تشكل بوجه خاص مسلمات ترتبط ارتباطاً وثيقاً وتعزز بشكل كبير في الأمور المتعلقة بالمنهج .
ولاشك أن اختلاف وتباين مجالات المعرفة في طبيعتها وفي فلسفتها ، يرجع وفقاً لمعتقدات الفرد باعتبارها معرفة حقيقية أو معرفة تتعلق بمجانب غيبية تتعلق بما في ذهن الفرد وعقيدته .

ولاشك أن المواد الدراسية كمجالات للمعرفة تختلف تبعاً لطبيعة كل منها حسب مستويات النمو وقدرات التلاميذ ومراحل تعليمهم .

(٢) نظرية المعرفة :

الذكاء من المميزات الأساسية للكانن الإنساني ، والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ، والمعرفة تعد عاملاً أساسياً في النمو الإنساني ، ولعل من أهم أولويات صانعي المناهج الدراسية أن يبحثوا عن إجابات حول طبيعة المعرفة وعلاقتها بالمنهج ، ومصادر الحصول عليها وأنواع المعارف ذات القيمة في العملية التربوية .
من هنا يتضح أن نظرية المعرفة جزء من النظرية التربوية التي يستند إليها المنهج التربوي ، وذلك لأن أي منهج دراسي يفترض أن يستند إلى فكرة تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه ، وقد كثر الخلاف حول قضايا المعرفة من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها من ناحية ودورها في إطار عملية التربية من ناحية أخرى ، مما يشير إلى أن فلسفة المعرفة تؤثر في التربية بشكل يمكن أن يتضح لنا من خلال :

- دور فلسفة المعرفة في مساعدة التربية على تحديد ما يقدم للمتعلم من خلال المنهج الدراسي

- مراعاة التربوية لطبيعة المعرفة ومدى ملاءمتها لكل مستوى تعليمي
- التأكيد على أنماط المعرفة حسب مصادرها المتباينة الهية - حديثة عقلية - عملية تجريبية , وذلك في إطار وحدى المعرفة وتكاملها

٣) طبيعة المعرفة :

المعرفة هى مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التى تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولات المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به . وتتأثر المعرفة بعدة عوامل نوجزها فيما يلى :

أ- البنية المعرفية وطريقة التعلم

لكل مادة معرفية بناءها المعرفى المكون من الحقائق والمفاهيم التعميمات والمبادئ والنظريات إلخ , وأيضاً لها طرق تعلمها مما يمكن أن يظهر تبايناً فى مادة الكيمياء عنها فى الجغرافيا , وفى التاريخ وتعمل طبيعة المعرفة وطريقة اكتسابها كمعيارين لإلغاء النهج وتنظيم واختيار موارده وأساسياته .

ب- إنتاج النشاط العقلى الإنسانى :

الذكاء مئزة أساسية لدى الإنسان فالقدرة على الإدراك والتأمل , والتذكر والتخيل من مفاخر الإنسان , وعن طريقها تصبح إنجازات الإنسان الثقافية أمراً ممكناً . ويتبع ذلك أن تصبح أحد الأهداف الرئيسية فى التربية اكتساب المعرفة وإذا ما اعتقد الإنسان أن نموه العاطفى أساسى , وأن المعرفة تسهم أساساً فى تكوين أجهزة اللعاغ والمنطق , فإن النمو العقلى يحتل مكاناً ثانوياً فى الخطة التعليمية .

ج. معرفة الشئ والمعرفة عن الشئ :

الاهتمام بالمعرفة عن علم ودراية ، والمعرفة عن طريق الوصف وهو الفرق بين المعرفة عن طريق الخبرة المباشرة والمعرفة عن طريق الخبرة غير المباشرة ويتطلب ذلك أن تتضمن البرامج التربوية كلا النوعين من المعرفة .

د. المعرفة نتيجة الإدراك الحسى ، المعرفة نتيجة المفاهيم :

تعد المعرفة عن طريقة الإدراك الحسى (من خلال الحواس الخمس) نتيجة أدراك المفاهيم الثانوية والمشتقة ، فمن طريق الملاحظة المباشرة يدرك الفرد الشجرة ، ومن عدد كبير من هذه الإدراكات يدرك مفهوما ، فكرة عامة وهى الشجرة وخصائصها ومكوناتها .

هـ. المعرفة المنطقية وغير المنطقية :

هنا اختلاف بين المعرفة التى تتضمن فروضا والمعرفة التى يعبر عنها فرضيا والفرض جملة تمثل تخمين ذكى يوضح علاقة بين شيئين أو تؤكد شيئا مما مثل : الأرض تدور فى مدار بيضاوى حول الشمس ، هذا فرض يؤكد جزءا من المعرفة ، وهناك نوع من المعرفة يقوم على الفهم والبصرة والخمس لا توضع فى صورة فروض ولا يعبر عنها بالطريقة السابقة ولكن يعبر عنها بصورة تقريرية مباشرة

و. المعرفة ذاتية وموضوعية :

فالمعرفة نوع من العلاقة بين العارف والمعروف أو بمعنى أن المعرفة تكون لها مكونات ذاتية ومكونات موضوعية ، ومن خلال النظرة هذه فى ميدان التربية نلاحظ أن ذاتية المعرفة تؤكد على ذاتية المتعلم وموضوعية

المعرفة تؤكد على مادة التعلم ، وهذا فان واجب المنهج أن يهتم بذاية المعرفة وموضوعيتها .

■ الخصائص الأساسية للمعرفة

١- أن المعرفة يمكن أن تولد من خلال الأدباء والمفكرين والمبدعين والمبتكرين .

٢- المعرفة قابلة للذبول فالقليل من المعارف يتكون من خلال التجربة ويتم تسجيله وما يسجل منها في الكتب والدوريات هو القليل جداً من معرفتنا مما يبين أن الكثير من المعرفة قابلة بالتقلص والذبول بموت من يحملها لعدم الاستخدام .

٣- المعرفة يمكن أن تمتلك فأغلب المعارف ذات القيمة يمكن تحويلها إلى اختراعات وابتكارات .

٤- المعرفة متجذرة في الأفراد فكثير من المعرفة مخفوظة في رؤوس أفراد بشكل خلاق باعتبارها إمكانيات ذهنية قابلة للتحويل إلى معرفة صريحة ومنظورة . فهي تشبه الطاقة التي توجد في البطارية يمكن استخدامها بمجرد توصيلها للاستخدام بمجرد توصيلها للاستخدام .

٥- المعرفة يمكن تخزينها فالزيد من المعرفة يتم تخزينه خارجياً . وأن ما تم تخزينه خلال العشرين سنة الماضية هو أكثر مما استطاعت البشرية خلال تاريخها السابق أن تقوم بحزنه . وهذا الحزن كان على الورق - الأقلام - الأشرطة ، CD من خلال الحزن الإلكتروني .

٦- المعرفة يمكن تصنيفها إلى جانب المعرفة المتجذرة - الضمنية - والمعرفة الخارجية - الصريحة وهناك أنماط أخرى من التصنيفات للمعرفة كما هو الحال في معرفة الأدلة ومعرفة العملية *Process Knowledge* تتعلق بكيفية عمل الأشياء ، ومعرفة المهارة وتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء ، ومعرفة الأفراد وهي المعرفة المتعلقة بالرؤية والحدس ، والعلاقات المستخدمة في الأداء .

■ تصنيف المعرفة :

التصنيف الأقدم والأهم للمعرفة كما أوضحه ميشيل بولاني (*M. Polany*) في الستينات حيث ميز بين المعرفة الصريحة والضمنية أى التميز بين ما نعرفه ، وما نستطيع أن نخبر به الآخرين .
أولاً : المعرفة الصريحة :

هى معرفة رسمية قياسية ، مرزوه ، نظاميه يمكن التغيير عنها كمياً وهى قابلة للنقل والتعليم وتسمى أيضاً المعرفة المتسربة .
ثانياً المعرفة الضمنية :

وهى معرفة غير رسمية ، ذاتية ، والمعبر عنها بالطرق النوعية والحدسية غير قابلة للنقل والتعليم وتسمى المعرفة المتصقة .
ويقدم باكمان (*T. Backman*) تصنيفاً أوسع للمعرفة ، حيث يصنفها إلى أربعة أنواع هى :

■ المعرفة الصريحة : *Explicit . K* :

وهى معرفة جاهزة وقابلة للوصول ، موثقة في مصادر المعرفة الرسمية التى عادة ما تكون جيدة التنظيم .

■ المعرفة الضمنية : *Implicit k*

تعد بمثابة العقل الإنساني ، المعرفة المنظمة ، وهي معرفة قابلة للوصول من خلال الاستعلام والمناقشة ولكنها معرفة غير رسمية يجب أن توضع وبعدها تنقل وتبلغ .

■ المعرفة الكامنة : *Tacit k*

وهي معرفة قابلة للتواصل بشكل غير مباشر فقط ويتم ذلك بصعوبة من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك .

■ المعرفة المجهولة : *Unknown k*

وهي المعرفة الابتكارية الإبداعية أو المكتشفة من خلال النشاط ، المناقشة ، البحث ، التجريب .

وهناك التصنيف الذي يتدرج من المعرفة الإجرائية وصولاً إلى معرفة الأغراض حيث تصنف المعرفة إلى :-

■ المعرفة الإجرائية أو معرفة كيف (*Know- How*)

هي المعرفة العلمية التي تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهي تطابق المعرفة الشائعة .

■ المعرفة الإدراكية أو معرفة ماذا (*Know - What*)

وهي تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقق الخبرة الأعلى في معرفة الموضوع ونطاق المشكلة .

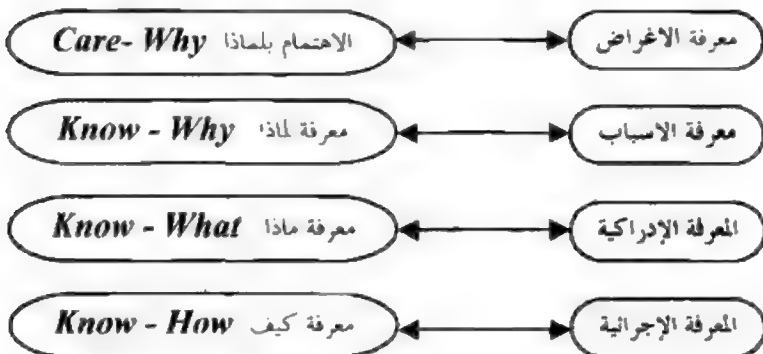
■ المعرفة السببية أو معرفة لماذا (*Know- Why*)

وهى المعرفة التى تتطلب فهما أعمق للعلاقات البينية عبر مجالات المعرفة . وهذه المعرفة تتطلب منظور النظم وبناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه فى اتخاذ القرارات والأنشطة فى السياقات المعقدة وغير المؤكدة .

■ معرفة الأغراض أو معرفة الاهتمام بلمماذا (Care -Why)

هى معرفة تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفى فى المدى القريب أو البعيد الخيارات الاستراتيجية .

وفى ضوء ما سبق يلاحظ أن تعريفات المعرفة تركز على الجوانب العقلانية . ومع ذلك فإن الثقافة (وهى نمط من الإدراك المعرفى والموزع والمتقاسم) بوصفها ذلك الكل من التقاليد والقيم والشعائر والقصص وغيرها فى جوانبها العقلانية والعاطفية والأخلاقية . هى نمط من المعرفة تتضمن جوانب أخرى كالتقويم والأحكام الأخلاقية يتم تجاهلها فى تعريفات المعرفة رغم كونها جزء من هذه المعرفة ومكوناتها .



شكل (٩) تصنيف المعرفة

ويذكر ستيف فولر (S. Fuller) أن المعرفة هي المحتوى وأن تنوع الموضوعات رغم أن المعرفة واحدة يعني أن المعرفة المنظمة في هذه الموضوعات لها محتوى معرفي .

والمحتوى المعرفي يمثل ذلك القدر من التركيز في العمل الذهني الفكري لأفراد المعرفة . وهذا المحتوى ليس واحداً في المنتجات أو الخدمات أو العمليات .

■ وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة في المنهج الدراسي :

تعدد وجهات النظر المختلفة حول طبيعة المعرفة في المنهج الدراسي فهناك النظرة البنائية ، النظرة الوظيفية ، النظرة التوفيقية .

١- النظرة البنائية : التي تؤكد على أن المعرفة هي بناء منظم من الحقائق والمفاهيم وفق ترتيبها المنطقي ، وهنا يتم التعامل مع المعرفة كغاية في ذاتها على التعلّم أن يتعامل معها من خلال الحفظ والاستيعاب من خلال الاستقراء والاستبطان .

٢- النظرة الوظيفية : ويؤكد المهتمين هنا على أن المعرفة نتاج إنساني يجب أن تكون أكثر وظيفية ، ويقرر المهتمون بهذه النظرة على أن الإنسان يجب أن يحاول فهم ذاته من جانب وفهم العالم من حوله من جانب آخر ، كما يجب أن يعطى التفسيرات الخاصة ببيئته وأفعاله ، وأنه من خلال محاولاته لفهم ذاته وبيئته يمكنه استحضار الحقائق والمفاهيم التي أكشفها أو نظمها الآخرون ، وهذه النظرة تعد نظرة سيكولوجية بمعنى أن تمشي المعرفة في تقديمها وتنظيمها للتعلّم بما يتفق وخصائص نموه واحتياجاته ومشكلاته الخاصة والعامة في مجتمعه .

٣- النظرة التوفيقية : يرى (بيلاك) *Bellack* أحد دعاء هذه النظرة ، أن انتقال أثر التعلم يتم عندما يتحقق البناء والنظام والتشابه فيما نعلمه وأن النظم المعرفية غالباً ما يساعد في تحقيق النظام ، ولكن أمام ذلك يحتاج المتعلم لتنمية قدراته ومواجهة المشكلات الخاصة من جانب وفهم مشكلات مجتمعه من جانب آخر . ونجمع هذه النظرة في فهمها لطبيعة المعرفة بين كل من التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي للمعرفة بما يساهم في مساعدة المتعلم على تحقيق أكبر استفادة . وقد أوضح (برونر) *Bruner* ضرورة تنمية القوى العقلية لدى الطلاب لمساعدتهم على اكتشاف المعاني والنظام في عالمهم المتشابه من خلال تدريبهم على الأنشطة التي يقوم بها العلماء والأدباء .

■ جودة المعرفة والمعلومات :

أن جودة المعرفة أصعب في التعبير والتحديد والقياس من جودة المعلومات. ويمكن تحديد جودة المعرفة والمعلومات من خلال ثلاثة أبعاد هي :

■ البعد الزمني *Time Dimension*

■ البعد المضموني *Content . D.*

■ البعد الشكلي *Form .D.*

أولاً : البعد الزمني :

■ التوقيت : المعلومات يجب أن تقدم عند طلبها .

■ الأنية: *Currency* المعلومات يجب أن تكون الأحداث قائمة عندما تقدم

- التكرار : *Frequency* المعلومات يجب أن تقدم كلما كانت مطلوبة .
- الفترة الزمنية : *Time Period* المعلومات يمكن أن تقدم حول (الماضي - الحاضر - المستقبل)

ثانيا : بعد المضمون :

- الدقة : *Currency* : يعنى الخلو من الخطأ
- الارتباط والصلة : *Relevance* المعلومات التي يجب أن تكون مرتبطة بالحاجة إلى المعلومات من قبل شخص معين في حالة معينة .
- الاكتمال (*Completeness*) كل المعلومات المطلوبة يجب تقديمها .



شكل (١٠) أبعاد جودة المعرفة والمعلومات

- الوعى (*Conciseness*) المعلومات المطلوبة فقط يجب تقديمها .

▪ **النطاق - المجال Scope**: المعلومات يمكن أن يكون لها مجالاً واسعاً أو ضيق أو ذات تركيز داخلي أو خارجي .

▪ **الأداء Performance** المعلومات يجب أن تظهر الأداء من الأنشطة المنجزة ، التقدم المتحقق أو الموارد المتراكمة .

ثالثاً البعد الشكلي :

▪ **الوضوح Clarity** : المعلومات يجب أن تقدم بشكل سهل الفهم .

▪ **التفصيل Detail** المعلومات يمكن أن تقدم بشكل تفصيلي أو ملخص .

▪ **الطلبية Order** : المعلومات يمكن ترتيبها بتعاقب محدد مسبقاً .

▪ **التقديم Persentation** المعلومات يمكن أن تقدم بشكل سردي ، رقمي بيان أو أي شكل آخر .

▪ **الوسائط المتعددة Multimedia** : المعلومات ممكن أن تقدم مطبوعة يدوية اداية ووسائط أخرى شكل (١٠) .

▪ المعرفة وتصميم المنهج :

لعل السؤال الذي يمكن أن يوليه مصممى المناهج الدراسة أهمية هو ما هي المعرفة الأكثر قيمة للمتعلم ؟ ومعنى آخر ما هي طبيعة المعرفة التي تستحق أن نضمنها في المنهج ؟ وللإجابة على ذلك ثمة مدخلان :

الأول : يهتم بتقديم الطلاب للمصادر الفكرية الأساسية في ثقافتهم ، وقد تبينت رؤية المهتمين بهذا المدخل فيما يقدم من مجالات المعرفة للطلاب من حيث الشكل الذي يمكن تقديم المعرفة من خلاله هل هو مواد دراسية منفصلة أم مجالات واسعة أو مواد متكاملة أو مدججة .

الثاني : يهتم بالأساليب الأساسية للنشاط العقلي وبالتالي التفكير في التعليم العام في ضوء المعرفة العامة بما يتمشى مع النشاط العقلي للطلاب كالنشاط العقلي

والنشاط الأميريقي .. إلخ ، مما يمكن معه أن ينمو كل نمط من أنماط التفكير من أكثر من نظام معرفي . وهنا تبرز رؤى المهتمين بهذا المدخل في شكل تقديم المعرفة من خلال مشروعات دراسية أو وحدات دراسية ... إلخ .

• هندسة المعرفة والمنهج :

وضع اهتمام الخبراء والمتخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي بالإجابة على سؤال كيف تمثل المعرفة سواء تلك المدركة بحواسنا أو المكتسبة من واقع خبراتنا أو المنقولة لنا من الغير ، وذلك بشكل ملائم لطالب المعالجة الآتية وباختصار فإن هناك ثلاثة أمثلة لتمثيل المعرفة والخبرة من خلال المنهج الدراسي وباستخدام النظم الآلية الذكية .

١ - الطريقة الأولى : تمثيل المعرفة في هيئة قواعد ، وتستخدم في تمثيل

الخبرات العلمية حيث تصاغ المعرفة في صورة قواعد معينة قائمة على تحليل النص أو المعرفة للوصول لاستنتاج معين من خلال قوانين وعلاقات منطقية .

٢ - طريقة تمثيل المعرفة بالشبكات الدلالية : عادة ما تتعامل نظم معالجة

المعارف مع الموجودات والأحداث ويحتاج ذلك إلى تمثيل المعرفة عن الموجودات أو الأحداث بطريقة هندسية أبعد ما تكون عن الطابع السردى المعتاد ، وتعتبر الشبكات الدلالية *Sementicnets* إحدى الوسائل العلمية لتحقيق هذا الغرض .

وتتكون هذه الشبكات من مجموعة من العناصر وخطوط الربط ، التي تمثل أنواع العلاقات التي تربط بين هذه العناصر . انظر الشكل (١١) .

• علامة تضمين *Implosion*

• علامة امتلاك *Possession*

• علامة ارتباط *Association*

♦ مستويات المعرفة :

تغطاوت مستويات المعرفة التي تحتويها المادة الدراسية فيما بينها من حيث التجريد والتعميم ، فهناك :

أ- **حقائق نوعية** : تتطلب عمليات ومهارات محددة وهي حقائق تفصيلية تتعلق بإدراك الحواس مباشرة .

ب- **أفكار أساسية ومبادئ وقوانين** : تعكس العلاقات المختلفة بين المواقف والظواهر مثل علاقة الإنسان بالبيئة .

ج- **المفاهيم** : هي أنساق معقدة من الأفكار أو تصورات مجردة تتكون من خلال تجريد لعدة أشياء بينها خصائص مشتركة وتندرج المفاهيم من حيث البساطة والتعقيد ويزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يقدم من خلاله .

د- **التراكيب أو نظم التفكير** : تمثل المواد الأكاديمية أنظمة فكرية وطرائق للبحث والاستقصاء ، وهي تتكون من قضايا ومفاهيم توجه طرق التفكير ، وتستحنها في الحصول على المعرفة . وثمة اتجاه يدعو إلى معالجة المادة الدراسية بشكل يتفق أو يتناسب مع طبيعة المعالجة العلمية لدى العلماء ، والغرض من ذلك تعليم التلميذ كيف يفكر بصورة أكثر فاعلية .

من خلال ما سبق يتضح أهمية الجانب المعرفي كأساس من أسس المنهج في تنفيذ السياسة التعليمية حيث لم يكن كذلك من قبل منتصف القرن ، حيث كانت المعرفة محددة ومعدومة ، وعليه فلم يكن اختيار المحتوى المعرفي قضية ذات بال ، ولكن مع تقدم العلوم وازدياد حجمها وفق ما يتناسب المتعلم والمجتمع وأصبح لكل مادة علمية خواصها وفروعها وطبيعتها ما يحتم الاهتمام باختيار محتوى المعرفة وما يتناسبه من طرق وتكتيكات واستراتيجيات التدريس .

تعليمات :-

أعد ورقة بحثية في حدود ٧ - ١٠ صفحات فيما يلي :-
الذكاء من المميزات الأساسية للكائن الإنساني ، والمعرفة هي نتاج هذا
الذكاء ، والمعرفة تعد عاملاً أساسياً في النمو الإنساني ، مما يتطلب اهتمام صانعي
المنهج ومنظروه بطبيعة المعرفة ومصادر الحصول عليها .

قضايا للمناقشة :-

- ما العوامل التي تؤثر في المعرفة .
- ما دور فلسفة المعرفة في مساعدة التربية في تحديد ما يقدم للمتعلم
من خلال المنهج الدراسي .
- وضع اهتمام الخبراء والمتخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي
بالإجابة على سؤال كيف تمثل المعرفة سواء المدركة بحواسنا أو
المكتسبة من واقع خبراتنا أو المنقولة لنا من الغير وعلاقتها بالمنهج
الدراسي .

تعليمات :-

صمم جدولاً يتضمن مستويات المعرفة وبيتها في مجال تخصصك مع
إعطاء أمثلة من الكتب الدراسية في التعليم العام

الباب الثالث

المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة

□ الفصل السادس :

◆ البعد الأول: تنمية المعرفة .

□ الفصل السابع :

◆ البعد الثاني : تنمية العقل .

□ الفصل الثامن :

◆ البعد الثالث : التنمية الوجدانية .

مقدمة :

التنمية لغة تعنى الزيادة فى كم الشيء أو كيفيته ونوعيته أو هى " التحريك العلمى المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية من خلال (عقيدة) معينة لتحقيق التغير المستهدف بغية الانتقال من حالة غير مرغوب فيها إلى حالة مرغوب فيها " .

وهناك من يعرف التنمية بأنها " الزيادة المطردة فى مجالات الخيارات والفرص المتاحة للفرد فى تخطيط وممارسة حياته حسب آرائه الشخصية فى السعادة ومطالب الحياة " .

أما التنمية المتكاملة فتعنى " مجموعة الجهود المتنوعة والمنسقة والمبذولة والتى تؤهل الفرد للقيام بأدوار داخل المجتمع ، من خلال مجموعة من الوظائف المعرفية ، والوجدانية ، والحسية والخدمية (شكل ١٢) . ولما كان من أهم أهداف التربية حصول تغير مرغوب فى سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع موقف تعليمى / تعلمى . فإن ذلك يعنى توفير الظروف المناسبة لتسهيل عملية التعليم والتعلم والنماء فى جميع جوانب الشخصية الإنسانية الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية والإدراكية بشكل متكامل ، وبانسجام وتوافق مع فلسفة المجتمع .

وباعتبار أن الإنسان هو محور عملية التربية فى العصر الحديث فإن الاهتمام يجب ألا يفتل الجانب الشخصى الداتى فى الإنسان وذلك الجانب الذى يهدف إلى تزويد الفرد بكفايات شخصية تجعله يعيش سعيداً فى مجتمعه عن طريق تنمية الجوانب الشخصية المختلفة فيه .



شكل (١٢) التنمية المتكاملة نموذج لتطوير طاقات الإنسان الكلية

♦ أبعاد التعلم من أجل التنمية المتكاملة عبر المنهج الدراسي :

هناك خمسة أبعاد للتعلم والتنمية من خلال المنهج الدراسي من أجل

تنمية التفكير هي :

١- اتجاهات وإدراكات إيجابية نحو التعلم :

حيث تؤثر اتجاهات المعلمين نحو حجره الصف الدراسي والعلمية

التعليمية في قدرة وإيجابية المعلمين في التعلم مما ينعكس على أداء المعلم وسرعة التعلم وإتقانه .

٢- التفكير مندمج في اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها :

ويتمثل هذا البعد في مساعدة المعلمين على اكتساب المعرفة الجديدة

وتحقيق التكامل بالنسبة لها . ويتألف ذلك من خلال مساعدة المعلمين على ربط ما يتم تعلمه من مفاهيم ومبادئ وعلاقات بما يتعلمونه في مواد دراسية متباينة .

٢- التفكير مندمج في توسيع المعرفة وصلتها وتنقيتها:

فالتعليم الكفء يتضمن توسيع وامتداد الخبرة وتمحيصها فمنذ تعلم التلميذ مفهوم ما يمكنه أن يطبق هذا المفهوم في مواقف جديدة خارج المدرسة ويتضمن هذا البعد ثمان عمليات عقلية وأنشطة تستثير التفكير المطلوب لتوسيع المعلومات وتمحيصها وهي :-

المقارنة : من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف

التصنيف : لتجميع الأشياء في مجموعات علي أسس وعناصر يمكن تحديدها

الاستقراء : استخلاص تعليمات غير معروفة من ملاحظات معينة

الاستنباط : استخلاص تعميمات غير معروفة من ملاحظات معينة

تحليل الأخطاء : تحديد الأخطاء في تفكيرنا وتفكير الآخرين

بناء الأدلة : بناء أو وضع مجموعة من الأدلة والبراهين لتأكيد وتأييد حقيقة معينة .

التجريد : تحديد وتعريف المبدأ أو العناصر أو النموذج العام وراء المعلومات .

تحليل الرؤى : تحديد وتعريف الرؤى حول الموضوعات المراد تعلمها .

كل من العمليات العقلية السابقة يسهم في تنمية تفكير المعلم وإدراكه للمادة المعطاة .

د التفكير المدمج في استخدام المعرفة علي نحو له مغزى ومعنى :

أكثر أنواع التعلم فاعلية يحدث حين تستخدم المعرفة للقيام بمهام لها معنى ومن ثم الاستفادة بالمعلومات التي يدرسها المعلمين واستخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة .

- وهناك خمسة أنماط من المهام التي تشجع المتعلمين علي استخدام معلوماتهم استخداما ذا معنى وهي .

Decision making	▪ اتخاذ القرار
Investigation	▪ الاستقصاء
Experimental Inquiry	▪ البحث التجريبي
Problem Solving	▪ حل المشكلات
Invention	▪ الاختراع

٥- عادات العقل المنتجة :

من أبعاد التعليم أيضا العادات العقلية المنتجة وتحتمل أن يكون أهم بعد لأنه يتغلغل في جميع الأبعاد الأخرى . وتدرج عادات العقل المنتجة في ثلاث فئات هي :-

- أن يكون علي وعي بخطوات تفكيره .
- أن يمتلك القدرة علي التخطيط .
- أن يكون قادر علي الوعي بالموارد الضرورية .
- أن يكون مستفيدا من التغذية الراجعة .
- أن يكون قادرا علي تقوم فعالية أفعاله وتصرفاته .

وتعد عادات العقل المنتجة هي أساس الأداء الوظيفي الفعال للأبعاد الأربعة الأخرى والتي يمكن أن تساهم في التنمية المتكاملة .



شكل (١٣) أبعاد التنمية والتعليم في المنهج الدراسي

الفصل السادس

البعد الأول : التنمية المعرفية

- أية معرفة ننمى .
- أولاً : المعرفة التحليلية التجريبية الأنومولوجية .
- ثانياً : المعرفة التفسيرية أو التأويلية .
- ثالثاً : المعرفة النقدية .
- التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى .

◆ يفترض فى نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على :-

- تحديد أى معرفة تحتاجها فى مناهجنا الدراسية .
- تحديد سمات المعرفة المطلوبة لتعليمها .
- تصنيف أنماط المعرفة .
- شرح العلاقة بين التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى .

مقدمة :

أصبح الاتجاه المعاصر في التربية والتعليم لا يتركز على كثرة المعلومات والمعارف التي يزود بها الطالب ، وإنما بنوع هذه المعلومات التي تقدم له وقدرته على الاستفادة منها في حياته ، ومادامت درجة الانتفاع بهذه الحقائق والمعلومات تعود إلى حياته وإلى قدرته على توظيفها ، واختيار الملائم منها لكل حالة أصبح الهدف المطروح من التعليم في الوقت الحاضر هو " كيف نفكر " *How We Think* وأي معرفة تقدم ، وكيف يمكن أن نتعامل مع نظم المعلومات المتاحة .

إن نظرة سريعة إلى مناهجنا الدراسية في التعليم العام في مصر والعالم العربي نجدها متخمة بالحقائق والتفاصيل المملة التي تخاطب الذاكرة أكثر مما تخاطب آليات التفكير في الإنسان ، وتدعو إلى الحفظ أكثر من أعمال الفكر وتدعو للتعود على تلقي المعلومات مباشرة دون أن يبذل مجهوداً في اكتساب الخبرة عن طريق التجربة والاستكشاف أو الممارسة العلمية .

ولا يزال الجانب المعرفي الكمي يطفئ على الجانب المعرفي النوعي المتمثل في الأداءات السلوكية والعملية ، كما أصبح الطالب يقدر الكتاب ويعتمد عليه اعتماداً يفوق الأنشطة الأخرى ، بل يلغى عقله وتفكيره ، حتى أنه لا يجهد نفسه في فهم وتفسير المعلومات مما أدى إلى تلبذ الإحساس وضعف الخيال وحصول الذهن ، وجعل هدف المعلم الأول هو تحفيظ الطلاب . و أصبحت الذاكرة مجرد خزانة للمعلومات بدلاً من معالجة المعلومات وأعمال الفكر وإيقاظ العقل والتفاعل مع جوانب الحياة وأحداثها والقدرة على حل المشكلات .

إن التوسع الكمى فى المنهج الدراسى أدى لاضطرار المعلم لعدم التعمق فى بسط الحقائق وتحليلها وإثارة المجال للحوار والمناقشة والاستقراء والاستدلال والنقد والتميز مما كان من الواجب أن يقوم به المعلم تربوياً بل إن كثيراً من الطلاب يتعاملون مع المعلومات التى تقدم لهم فى المدرسة على أنها هم لابد منه فهم مرغمون عليها من أجل الامتحان لا غير ، فالطالب لا يرى فيها نفعاً لحياته ، وليس لديه قدرة على توظيفها فى ممارسته الحياتية ، كما أنه يرى من المعلومات والمعارف الأخرى فى غير الكتاب المدرسى ما يفوق ما جاء به الكتاب حداثة وأسلوباً .

■ أية معرفة ننمى .. ؟

لعلنا نتساءل أى نوع من المعرفة نحتاج فى مجتمعاتنا العربية التى هى فى حاجة للتوسع المعرفى الرأسى والأفقى من أجل التطور والتقدم العلمى والاجتماعى .

إن ما يحتاجه الإنسان العربى من زاد معرفى ليعيش حياة طيبة يختلف باختلاف العصور ، وسيظل باستمرار شيئاً نسبياً . وفى ظل التواصل الكونى الذى تتصاعد وتيرته على نحو مذهش صارت أهمية المعرفة ضعيفة الارتباط بالمكان ، حيث لم يبق هناك عوالم مختلفة ، وإنما عالم واحد ، أجزاء منه متقدمة ، وأجزاء منه متخلفة مجتمع الذين يملكون المعرفة والذين لا يملكون المعرفة .

بل إن كل تقدم معرفى أو حضارى تحوزه الأجزاء المتقدمة سيزيد حتماً من صعوبة الحياة فى الأجزاء المتخلفة ، ويتحكم فى حل مشكلاتها ، ومواجهة قضاياها . (يكلار: ١٩٩٦) بل سيوسع الفجوة المعرفية والرقمية بين مجتمعات التقدم ومجتمعات التخلف .

إن المعرفة أصبحت هي السبيل الأكثر نجاحاً اليوم لاكتساب منظور مع القضايا المختلفة من خلال إدراك خصائص الشئون المختلفة وعلاقتها ولا يستطيع الإنسان أن يشعر بالقدرة على الاختيار إلا من خلال العمق المعرفي بكل الخيارات المطروحة نظرياً وعلمياً .

إن عصرنا يتطلب الكثير من المعارف ، التي لا يتم إلا من خلال إثراء الساحة العلمية بالإنتاج المعلوماتي المتميز في شتى مناحي العلوم الطبيعية والإنسانية .

ولعلنا نتساءل عن موقف الإنسان في مقابل التراكم المعرفي المتسارع ، والإجابة لا بدبل أمام الإنسان من شئ إلا توسيع دائرة الاجتهاد وإثراء الساحة المعرفية بالكثير من الفكر والآراء والاتجاهات ، و إعطاء الفرصة للبحث والانتقاد والحذف والتفكير " فلا يصلح للمعرفة إلا مزيد من المعرفة " .

إن مجتمعنا المصري والعربي أصبح بحاجة إلى معرفة تستفيد من الخبرة الإنسانية كاملة مع نوع من الانفتاح المعلوماتي والقدرة على التعامل مع النظم المعلوماتية في شتى مجالات الخبرة الإنسانية كاملة مع عدد من المعايير العلمية والتقنية الملائمة والواضحة والتي تيسر ذلك .

إن ما يتعلمه متعلم اليوم من معرفة ومعلومات ومهارات سوف يجد نفسه خلال فترة قريبة لا سنوات قليلة غير محتاج إليها بسبب النمو المعرفي والتغير المعلوماتي الحادث نتيجة استخدام آليات وتقنيات عالية الإنتاج للمعلومات والمعارف .

■ سمات المعرفة المطلوبة لتعليمنا :

إن المعرفة التي يحتاجها المتعلم اليوم من خلال عملية التربية يجب أن تتسم بسمات أساسية :-

- أن تكون واضحة صادقة موضوعية .
 - أن تكون متوافقة مع الاستشراف للمستقبل والتنبؤ وإجراء البحوث المستقلة.
 - أن تمكن صياغتها في قوانين عامة .
 - أن تكون متوافقة مع الوقائع الموضوعية .
 - أن تكون متسقة ومنطقية وقابلة للاختيار .
 - أن تكون قابلة للاستخدام الضنى المتقدم في صيغاتها والاستفادة منها .
- بل إننا نعتبر المحك الحقيقي للمعرفة وتمايزاتها يكمن في التركيب العقلي وقوانين الفكر ووعى المجتمع وخبراته .

إن حاجة مجتمعنا المصرى والعربى أصبحت تقتضى أنماط من المعرفة القادرة على حل مشكلات الحياة ؛ معرفة تمتزج فيها الإنسانيات بالطبيعيات بالأخلاقيات بالجوانب التطبيقية للعلم والمعرفة ولما كان الذهن البشرى لا يستطيع أن يستوعب المعرفة بشكلها الكلى دون تقسيمها إلى تكوينات مقاربة ومترابطة ومتسلسلة ، من ثم أصبح تقييم المعرفة عملا صناعيا من أجل الفهم والاستيعاب فالأصل في المعرفة هو وحلقا وتكاملها .

من هنا واجب أن نقدم المعرفة والمعلومات من خلال المنهج الدراسى فى صورة تركيب معرفى ذو محاور محددة .

ولعل تنوع مصادر المعرفة شرط لخصوبة الذهن ، ولكن لا بد من أن يرافق التنوع تأصيل فلسفى وفهم روح العلم والالتزام بمنهجية البحث والإلمام بكيفية بناء النظريات وإدراك حسن لطبيعة المعرفة البشرية .

ولعل السؤال الملح على علماء التربية ومفكرها أيضا الأكاديميين هو ما نوعية المعلومات التى تحقق المعرفة التى تقدم لأبنائنا من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم والتى تساعد على معاشة المستقبل بصورة فاعلة ومؤثرة .

لقد أصبحنا نبحث ونحن نخطط للمنهج الدراسي عن جواب للسؤال : ما أكثر أنواع المعرفة قيمة ؟ ولم نعد كذلك تكفى باستيعاب الحقائق والقوانين والمعلومات العامة فحسب وإنما أخذنا يدلا من ذلك نبحث عن حقيقة هذه القوانين وماهية تلك الحقائق والمعلومات ، وإنما الآن تكفى بتعليم طلابنا سلوكا معيناً أو معرفة معينة ، ولكن نسأل أولاً أى أنواع السلوك والمعارف والاتجاهات والقيم يجب أن نعلمه إياها .

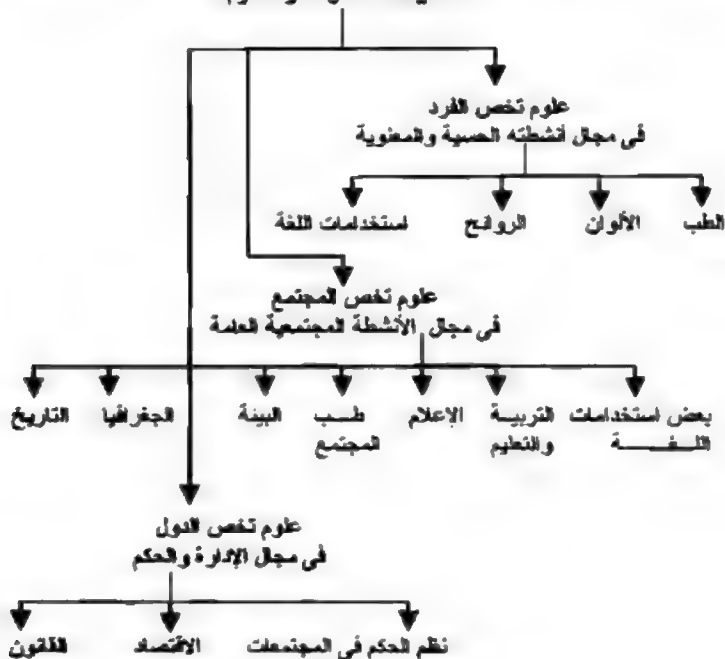
إننا الآن في حاجة لامتلاك أقصى القدرات والطاقات التي لا تتحقق إلا من خلال قسط وافر من المعرفة الأساسية في الميادين المختلفة كما يحتاج لتنمية مهارات أساسية في التفكير تساعد الطلاب على إصدار أحكام نقدية سليمة ودمج ألوان من المعرفة قديمها وحديثها المتسارع وبما يساهم في وضع حلول لمشكلات المجتمع المتراكمة والسير في ركاب المجتمعات المتقدمة .

إن وجهة النظر التي ينبغي أن يتم الاهتمام بها من خلال عمليات التربية والتعليم في مدارسنا وجامعاتنا ومعاهدنا المصرية والعربية هو ألا نولي المعرفة اهتماماً أكبر إلا من خلال ما تساهم به في البناء الفكري والمهارات الإبداعية والقيم الإنسانية لدى أبنائنا وبناتنا ، فالمعارف قد تنوع وتباين ، ولكن العمليات الفكرية والعقلية التي نسعى إليها تبقى محددة ، متطورة ومتنامية ، حسب استعدادات الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم .

♦ والتأمل للتقسيمات الممكنة للمعرفة يجد إن هناك :-

- معارف تخص الفرد : وتمثل مجال أنشطته الحسية والمعنوية .
- معارف تخص المجتمع : تمثل مجال أنشطة عامة داخل المجتمع .
- معارف تخص السلوك : وتتناول الحكم في المجتمعات (الاقتصاد - القانون - الشؤون السياسية) .

تقسيمات المعرفة والعلوم



شكل (١٤) تقسيمات المعرفة والعلوم

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة في صورة معرفة .

- رياضية أو أمبريقية .
- رسمية أو سردية .
- دارجة أو متعمقة .
- مدركة بالحواس أو مستتجة بالعقل .
- استنباطية أو استقرائية .

- **المعرفة الرياضية :** وهى معرفة قاطعة تصل إليها من خلال التمثيل المذهنى المجرد والحكم عليها من منظور الصواب والخطأ الذى نقرره من خلال أساليب البرهان المختلفة .
- **المعرفة الإمبريقية :** فهى تلك المعرفة التى تصل إليها من خلال ممارساتنا العلمية وخبرتنا المكتسبة أو من خلال الحس السليم والتخمين الذكى ، وهى بحكم طبيعتها معرفة قلقلة غير قاطعة ، فمدى صدقها مشروط ومفيد .
- **المعرفة الرسمية Formal والسردية :-** فهى مبنية فى هيئة قواعد ومبادئ ونظريات معترف بها ، أما المعرفة السردية *Narrative* فهى كذلك المتضمنة فى الخطاب الفلسفى أو الروائى أو الإعلامى .
- **المعرفة الدارجة الساذجة Naivenss والمعرفة المتعمقة :-** أى المعرفة العامة ، أما المعرفة المتعمقة فهى تلك التى تملكها النخبة المتخصصة ، فمعرفة غير المتخصص عن الذرة مثلاً تختلف عن معرفة علماء الطبيعة النظرية ، إن المعرفة الدارجة هى وسيلتنا التى نلجأ إليها عادة كى نغيز بها العالم من حولنا ونعى بها مسار أحداثه ونستوعب من خلالها مفاهيمه ومعتقداته ونعبر بواسطتها عما يجول فى أذهاننا من خواطر وأفكار ، فالمعرفة الدارجة هى معرفة الحياة اليومية أو معرفة الحس الشائع *Commonsense* أما المعرفة المتعمقة فهى طريقنا لسي أغوار العلم .
- **المعرفة المدركة بالحواس :-** المعرفة التى تكون مصادرها الحواس المختلفة والتى تظهر لنا كمثيرات نتعامل فيها .

▪ **المعرفة المستنتجة بالعقل :-** وهى التى نصل إليها من خلال عمليات التحليل أو التركيب الذهني ،والتي يقوم بدورها على العمليات الأولية للاستبطاء والاستقراء .

▪ **المعرفة الاستقرائية :-** وهى المعرفة التى تنطلق من الملاحظات والتجارب والافتراضات إلى المبادئ العامة ، كما هى الحال في الاكتشافات العلمية .

▪ **المعرفة الاستنباطية :-** فهى تمثل الاتجاه المعاكس لاستخلاص نتائج محددة بتطبيق هذه المبادئ العامة بينما أمدنا النطق بوسائل عملية للوصول إلى المعرفة الاستنباطية .

ونظرا للدور الذى تؤديه المعرفة في المجتمعات الحديثة ، وبعد أن باتت موردا اقتصاديا مهما في مجتمع المعلومات . إن لم تكن أهم موارده على الإطلاق ، فلم تعد المعرفة ناتج الممارسات الحرة لقدرة الإنسان المبدعة بل باتت عملا هادفا تحكمه اعتبارات سياسية واقتصادية ، ولذا فالمعرفة الآن لم تعد حيادية ذات موضوعية مطلقة لا دخل لها بنظام القيم وقوى السلطة السائدة . (نبيل علي : ٥٨)

ونتيجة لارتباط طبيعة المعرفة مع الكيفية التى يعمل بها المخ البشري ، فقد عجز الفكر الإنسانى عن تقديم نظرية معرفية متماسكة تحدد كمية المعرفة وأساليب تقييمها وتضع الأسس النظرية لكيفية عمل آليات اكتساب المعرفة وتوليدها .

وتذكر كاثرين ، بادامشينا *Kathryn & Badamshinal* أن هناك تصنيف للمعرفة يتدرج من المعرفة الإجرائية وصولا إلى معرفة الأغراض حيث تصنف المعرفة إلى :-

• المعرفة الإجرائية أو معرفة الكيف (Know-How)

وهي المعرفة التي تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهي تطابق المعرفة الشائعة .

• المعرفة الإدراكية أو معرفة ماذا (Know-what)

وهي المعرفة التي تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقيق الخبرة الأعلى في معرفة الموضوع ونطاق المشكلة .

• المعرفة السببية أو معرفة لماذا (know-why)

وهي المعرفة التي تتطلب فهما اعمق للعلاقات البيئية عبر مجالات المعرفة . وهذه المعرفة تتطلب منظور النظم وبناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات والأنشطة في السياقات المعقدة وغير المؤكدة .

• معرفة الأغراض أو الاهتمام بلماذا (know-why)

وهذه المعرفة تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفي في المدى القريب أو البعيد خيارات المحتوي .

وقد قدم " هايرماس " *Habermas* في بداية السبعينات تصيفاً للمعرفة من خلال ثلاث فئات تحليلية تجريبية *Empirical Analytic* ، أو نومولوجية *Nomolgical* وتفسيرية أو تأويلية *Ihermeneutic* وأخيراً علوم نقدية *Critical* .

أولاً : المعرفة التحليلية التجريبية أو نومولوجية :

وتشمل العلوم التي تبني نظم التحليل التجريبي للظاهرة المبحوثة والتي تؤدي في النهاية إلى إنتاج القوانين والقواعد النظرية التي تحكم في سلوك الظاهرة وانتظامها ، و أصحاب هذا الاتجاه الفكري هم الذين يطبقون المناهج الوضعية *Positivist Approaches* (المناهج العملية) في علوم الطبيعة والكيمياء والأحياء الخ . التي تقيم بالظواهر والوقائع اليقينية وتعمل كل تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة والتجربة هي السبل نحو ذلك .

ثانيا : المعرفة التفسيرية أو التأويلية :

وأصحاب هذه الاتجاه هو الذاتيون *Subjectivism* الذين يقيمون

المعرفة كلها على أساس الخبرة الذاتية ، ومثل هذا الاتجاه قسمين :-

١- المثاليون *Idealists* وهم الذين يهتمون بأن تفسر السلوك البشري

العقلي المنطقي يتطلب نوعا من الفهم يختلف تماما عن طريقة الفهم

الناسبة للسلوكيات البشرية غير المنطقية والظواهرات غير البشرية وأن

الفعل المنطقي يتم شرحه إذا تم فهم التفكير الذي يقف وراءه .

٢- الظاهريون : *phenomonologists* وهم أصحاب دراسة الظاهرة

كما عايشها واختبرها الإنسان .

ثالثا : المعرفة النقدية :

وتلعب المعرفة الانتقادية إلى أبعد من إنتاج القوانين إلى تحديد متى

ندرك العبارات النظرية *Theoretical statement* الانتظامات الثابتة

اللامغيرة ، ومق تعبر هذه العبارات أيولوجيا عن العلاقات الثابتة

Frozen Pelation الخاصة باعتماد الأشياء على بعضها الآخر والتي يمكن

تحويلها إلى قاعدة .

إن تنمية المعرفة كجزء من التنمية المتكاملة يقضى التعامل مع

المعرفة ومصادرها بصورة تشبه قدرات الذهن البشري القائمة على

الاستبط والاستقراء والتحليل والتركيب وفهم النصوص . وتمييز الأشكال

والأصوات وحل المسائل .

• أى معرفة نحتاج فى مناهجنا

نحتاج مناهجنا إلى معرفة متنوعة وفقاً لما يلى :-

- ١ - المعرفة المدركة بالحواس :- المعرفة التى تكون مصادرها الحواس المختلفة والى تظهر كمثيرات يتم التعامل معا.
- ٢ - المعرفة المستنتجة بالعقل :- التى يتم التوصل إليها من خلال عمليات التحليل أو التركيب ذهنى ، والى تقوم بدورها على العمليات الأولية للاستنباط والاستقراء
- ٣ - المعرفة الاستقرائية :- وهى المعرفة التى تنطلق من الملاحظات والمقدمات والافتراضات إلى المبادئ العامة
- ٤ - المعرفة الاستنباطية :- وتمثل الاتجاه المعاكس لاستخلاص نتائج محدده بتطبيق هذه المبادئ العامة
- ٥ - المعرفة النقدية :- والى تعتمد على معايير علمية ومنطقية فى التعامل مع المعلومات من خلال تدريب التلاميذ على تقوم الحجج والبراهين والاستنباط والتفسير والتمييز والتخلص .

• هندسة المعرفة : Knowledge Engineering

نتيجة لاعتبار المعرفة ظاهرة معقدة للغاية ، فقد برزت الهندسة كوسيلة عملية للسيطرة على المعرفة كظاهرة معقدة ، وتسعى هندسة المعرفة إلى وضع وسائل عملية لاقتفاء المعرفة من مصادرها الأولية والوسيلة وتمثيلها فى هيئة شبكات دلالية *Semantic Nets* أو مخططات مفاهيم *Conceptual Graphs* وتخزينها فى صورة قواعد صورية *Formal* وهى القواعد التى تطبقها وسائل الاستنتاج الآلى *Inference Machines* لكى

نكتسب نظام المعلومات الآلية بعض قدرات الذهن البشرى ، كذلك التى يستخدمها فى عمليات الاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب وفهم النصوص وتمييز الأشكال والأصوات وحل المسائل وبرهنة النظريات .

■ التكنولوجيا وتنمية المعرفة والمنهج الدراسى :

لكل تكنولوجيا مادتها الخام التى تتعامل معها وأدواتها الأساسية التى تعالج هذه المادة ، ومن خلال تعامل التكنولوجيا مع المادة العلمية يمكن تصنف المادة العلمية إلى ثلاث أقسام :

- ١ - البيانات *Data* : وهى المادة الآلية التى نستخلص منها المعلومات .
- ٢ - المعلومات *Information* : وهى ناتج معالجة البيانات تكنولوجيا من خلال عمليات التحليل التركيب - العلاقات المقارنات - الكلليات - الموازنات - المعدلات وغير ذلك بأساليب رياضية وفى تعريف آخر للمعلومات نعرف بأنها تلك البيانات التى تساعد فى تغيير سلوك وفكر الأفراد واتخاذ القرارات .

- ٣ - المعرفة *Knowledge* : فهى حصيلة الامتزاج الخفى بين المعلومات والخبرات والمدرجات الحسية والقدرة على الحكم ، فنحن نتلقى المعلومات ونمزجها بما تدركه حواسنا وبما تحتزنه عقولنا من واقع خبراتنا وسابق معرفتنا . أى أن المعلومات تعد وسيلة ووسطا لاكتساب المعرفة ضمن عدة وسائل أخرى كالحواس والتخمين والممارسة والحكم على الأشياء .

◆ وقد يعكس هذا التقسيم على تصنيف تطبيقات المعلوماتية كالاتى :

- نظم معالجة البيانات *Data Processing Systems* .
- نظم معالجة المعلومات *Information Processing Systems* .
- نظم معالجة المعرفة *Knowledge Procossing Systems* .

قضايا للمناقشة :-

- أى أنواع المعرفة نحتاج فى مناهجنا الدراسية .
- المعرفة النقدية متطلب أساسى للتنمية المعرفية .
- هناك علاقة بين اقتصاد المعرفة والمنهج الدراسى .

تعليمات

- من الأسس التى يقوم عليها مجتمع المعرفة . تنمية قدرات المعلمين من خلال اكتساب المعرفة واستخدام المعرفة و إنتاج المعرفة . ناقش ذلك بالتفصيل .
- أعد ورقة بحثية (٥ ورقات) تناول فيها نظريات المعرفة وتوجهاتها فى المناهج الدراسية .

تعليمات

- صمم بعض الأنشطة التى يمكن أن يتحقق من خلالها تدريب التلاميذ على استخدام المعرفة .
- اجمع بعض الأفكار المتعلقة بالعلم والمعرفة فى الألفية الثالثة وانقد المناهج الدراسية فى مجال تخصصك من خلالها .

الفصل السابع

البعد الثاني : تنمية العقل

- المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسي .
- مهارات التفكير الأساسية التي يجب أن تتناولها المناهج الجديدة .
- المعرفة والمنهج الدراسي .
- مهارات التفكير الأساسية المقترح أن تتضمنها المناهج الدراسية الألفية الجديدة.

- مظاهر المرونة الذهنية والمنهج الدراسي .

♦ في نهاية دراستك لهذا الفصل يفترض أن تكون قادرا على :-

- تحديد المستويات المدنية العليا في المنهج الدراسي .
- تحديد مهارات التفكير الأساسية التي يجب أن تتناولها المناهج الجديدة .
- توضيح العلاقة بين المعرفة والمنهج الدراسي .
- تحديد مهارات التفكير في الألفية الجديدة .
- شرح مظاهر المرونة الذهنية من خلال المنهج الدراسي
- عرض تقنيات التفكير من خلال المنهج الدراسي .
- توضيح المشكلات التي تعطل التفكير المنهجي .
- شرح علاقة المجال المدني والتدريس بتنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية.
- بين خصائص التدريس في المنهج الدراسي من أجل تنمية التفكير .
- شرح خطوات التدريس من أجل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي .
- توضح مداخل وآليات التنمية العقلية من خلال المنهج الدراسي

مقدمة :

يذكر (أينشتاين) أنه لا يمكن حل المشكلات المهمة التي تواجهنا بنفس المستوى التفكير الذى كنا عليه عندما أوجدناها .

والفكر هو الذى يقود التقدم ، فلا يمكن لمجتمع النهوض ما لم يقدم الفكر لديه ويكون فى وسعه توفير الأسس المنهجية لذلك .
والتفكير كعملية لا يسهم فى مجرد الكشف عن حقائق جديدة فحسب ، وإنما يساعدنا على تناول المعلومات المتاحة بطريقة جديدة لم تكن مألوفة من قبل .
فمن خلال التفكير يمكننا أن ندمج حقائق الماضى ونظمه فى الحقائق والنظم المستجدة ، وبزيل التنافر بينهما .

ومع تقدم المعرفة وتعقد الحياة ، واحتياج كثير من الأعمال إلى تعاون فريق متكامل أكثر من حاجتها إلى الفرد المبدع - صرنا نشعر بتراجع أهمية الذكاء الفطرى ، وتعاضل قيمة المعرفة والخبرة والتدريب .

ويمكن القول أن التنمية العقلية تتم من خلال : نظام معرفى يعرف بأنه
(جملة من المفاهيم والمبادئ والإجراءات التى تعطى للمعرفة فى فترة تاريخية ما
بنيته اللاشعورية أو هو فى ثقافة ما بنيته اللاشعورية و من خلال الخبرة و هي
ما يتزايد باستمرار مما يسجل فى الذاكرة من وقائع وضوابط ودوافع وقواعد
وفروض واحداث . ثم يأتى الوعى وهو استخدام الخبرة استجابة للإرادة .

ويعرف التفكير بأنه : "التقصى المدروس للخبرة من أجل غرض ما " ، وقد يكون الغرض من التفكير هو الفهم ، اتخاذ القرار ، التخطيط ، حل المشكلات .
الحكم على الإبقاء أو القيام بعمل ما .

وقد يكون التفكير هو مهارة التشغيل التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة ، وتقوم عملية تنمية العقل و التفكير على ثلاثة أسس رئيسية هي :

- ١ . التعرف على المبادئ والمنطلقات الصحيحة التي تستخدم في التفكير .
- ٢ . معرفة التقنيات التي تساعد على استخدام الإمكانيات العقلية على نحو صحيح
- ٣ . تسليط الأضواء على بعض الانحرافات في مجال التفكير المنهجي .

المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسي

يعد التركيز على المستويات المعرفية العليا داخل حجرة الصف الدراسي عاملا يسهم في مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب استجاباتهم في المواقف التي تتطلب تفكير عميقا ، وتستخدم المستويات المعرفية العليا غالبا أساليب التعلم التي تساعد المتعلم على عرض المعلومات بشكل فعال ، كما نقترح طرقا لحل المشكلات المتعلقة بمحتوى المقرر الدراسي المحدد

وبنفسى أن يتم مساعدة الطلاب على تشكيل الوعي بخصائص مهارات التفكير بشكل فاحص ودقيق وبما يساهم في تعلم الطالب بصورة جيدة واحتفاظه بالخبرات التعليمية المكتسبة داخل حجرة الصف وبعد تدريس التفكير من خلال المنهج الدراسي مصمم لزيادة إدراك الطالب وتقويته من خلال التركيز على المستويات العليا حيث أن تقدير أساليب التعلم والقدرة على معرفة وتطبيق الممارسات الناجحة على مواقف أخرى مشابهة تمثل هدفا رئيسيا في عملية التفكير فالتدريس من أجل تنمية التفكير في المستويات المعرفية العليا يعنى مساعدة الطلاب على تعلم كيفية التعلم، وقدرةهم على تطوير العمليات المعرفية ذاتيا .

ولذا يجب أن تهم المناهج الدراسية في الألفية الثالثة والجديدة بالتركيز على المشاركة الفعالة والنشطة للمدرسين والطلاب على حد سواء في عملية التعليم والتعلم من خلال آليات عمل الدماغ وعمليات التفكير .

إن التفكير الذى ينبغى أن نتم به المناهج الجديدة هو التفكير (الإحاطى) الذى يساعد على رؤية الخيارات ، ويطرح البدائل ، ويدرك التأثيرات المبادلة والآثار المترتبة على كل خيار ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال معرفة متنوعة وتامل وحوار ودراسة لعلوم التفكير الحديثة وتقنياتها .

■ مهارات التفكير الأساسية التى يجب أن تتناولها المناهج الجديدة:

يرى (فيكرسون) *Vickerson* ١٩٨٤ أنه ليس هناك نظام تصنيفى واحد لمهارات التفكير يمكن الاستقرار عليه ، ويرى أن من الحكمة أن يختار المربون المقررات الدراسية التى تمثل ما يريدون للتلميذ أن يصبح متمكنا منها من مهارات التفكير و تضمين هذه المهارات المحددة فى مناهجهم وبرامج المدرسة وقد اعتمد، "هوجن" *hudgin* فى بحوثه التى تناولت مهارات التفكير على بحوث جان بياجيه التى تناولت ارتقاء عمليات التفكير الذى يصاحب النمو العقلى وتفترض هذه البحوث أن هناك مسارا منتظما للارتقاء المعرفى للأطفال وان لم يكن بالضرورة مرتبطا ارتباطا مباشر بالسن ويرى بياجيه أن الصغار عند دخولهم المدرسة يكونون فى المرحلة قبل العلمانية أو مقودون بإدراكهم وبالتدريج واعتمادا على نوعية التفاعلات العقلية التى يمرون خلالها ، تنمو لديهم القدرة على تفسير الظواهر المتنوعة .

أما فى بداية سن المراهقة بعد سن ١٢ سنة تظهر عند معظم التلاميذ القدرة على أداء أشكال أرقى من العمليات المعرفية كتنبؤ تفسيراتهم وأوصافهم الجردة ويتبنوا تفسيرات نظرية عن السبب والنتيجة .

وما ينبغي الاهتمام به ارتباط مهارات التفكير التي تحتويها المناهج الدراسية بطريقة ما بالمسار الارتقائي التراكمي، والبحوث الإميريقية المرتبطة به .

■ المعرفة والمنهج الدراسي

معظم اهتمام الإدراكيين بالتدريس من أجل تنمية التفكير في المنهج الدراسي يتضمن تحديد الأسس والأصول وعمليات أو مهارات المستويات العليا ، وتحديد التعاريف العامة والمصطلحات للقدرات المتعددة ، ومساعدة المدرسين في رؤية هذه العمليات على أنها جزء أساسي من التدريس الجيد والمنهج الدراسي الفعال ، ولعل الاتجاه الحديث في البحوث النفسية والتربوية يؤكد على تنمية الذاكرة في جعل المعلومات أكثر طواعية لخدمة أهداف المعلم ، ولم يعد استخدام الذاكرة لأغراض الحفظ والاستظهار فقط - ولذا يشجع الطالب على أن يكون بارعاً فيما يلي :-

- زيادة الثروة اللفظية وتعزيز القدرة الاستيعابية بواسطة حاسي النظر والسمع .
- زيادة عملية الانتباه والوعي الطوعي والإرادة .
- البراعة في معرفة محدودية الإدراك الحسى .

ومما يتعلق بمهارات التفكير الأساسية تنوع نماذج ونظم التفكير المتاحة للمتعلم مثل أنواع النظم الرمزية المختلفة فمعظم التعليم المدرسى تضمن قدرات لغوية ولفظية بالإضافة إلى الاستدلال الكمي الرقوى .

مهارات التفكير الأساسية المقترحة أن تتضمنها المناهج الدراسية في الألفية الجديدة :

هناك العديد من مهارات التفكير الأساسية المتاحة التي ينبغي على المعلمين عند التخطيط لإدخال هذه المهارات في البرامج الدراسية لأخذ المستوى الارتفاعي للتلاميذ في الاعتبار ، وكيف تقدم لهم المعلومات .

وتعد الفئات الخمس المقترحة مهارات تفكير أساسية ، تركز عليها عمليات التفكير المركبة المتضمنة في مهارات برامج التفكير على هذه المهارات الأساسية ويمكن تحديد العمليات الأساسية لمهارات التفكير في الجدول التالي

جدول رقم (٣) العمليات الأساسية لمهارات التفكير

١. التسبيب :

وهي إقامة علاقات السبب والنتيجة ، تقوم .

- التنبؤ .
- الاستنتاج .
- الحكم .
- التقدير .

٢. التحويلات :

وهي ربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة ، من أجل خلق معنى

- قياس التمثيل (المضاهاة) .
- المجاز .
- الاستقراء المنطقي .

٢. العلاقات :

ونقتم بالكشف عن عمليات منتظمة .

- الأجزاء والكليات ، والأنماط .
- التحليل والتركيب .
- التابع والتنظيم .
- الاستدلال المنطقي .

٤. التصنيف :

من خلال تحديد الخصائص المشتركة .

- التشابه والاختلاف .
- التجميع - الفرز - المقارنة .
- التميز على أساس (إما / أو)

٥. التميزات :

ويقصد بها التعرف على الخصائص الفريدة والمشاركة .

- الوحدات ذات الهوية الأساسية .
- التعريفات - الحقائق .
- التعرف على المشكلة .

ويقترح (كوهن) *Cohen* ١٩٩٧ وجود أربع عمليات تفكيرية مركبة عليا :

- حل المشكلات .
- اتخاذ القرار .
- التفكير النقدي .
- التفكير الإبداعي . انظر جدول (٤)

١- حل المشكلات :-

ويعنى التدريب من خلال المنهج الدراسى على استخدام مهارات التفكير الأساسى لحل صعوبة أو مشكلة وذلك باستخدام البيانات والمعلومات المرتبطة بتلك الصعوبة أو المشكلة واستنتاج الحلول البديلة واختبارها لمعرفة مدى ملائمتها والارتقاء بتلك الحلول للمستوى الابتكارى فى حل المشكلة :-

٢- اتخاذ القرار :-

من خلال استخدام مهارات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل ، ويتطلب تجميع المعلومات المطلوبة لتغطية الموضوع المطلوب ، واتخاذ قرار بشأنه ومقارنة مزايا وعيوب القرارات البديلة ، وتحديد المعلومات المطلوبة والحكم على أكثر القرارات فاعلية وتبرير ذلك .

٣- التفكير الناقد :-

من خلال استخدام مهارات التفكير الأساسية لتحليل القضايا (الوصول إلى الحجج) والوصول إلى استبصارات حول معانى وتفسيرات معينة والتوصل إلى أنماط من الاستدلال المنطقى المتناسك ، ومنهم الافتراضات ووجهات النظر وراء مواقف معينة بالإضافة لتقويم الحجج .

٤- التفكير الإبداعى :-

بمعنى استخدام مهارات التفكير الأساسية لتطوير أو اختراع أفكار جديدة غير مألوفة أو بناء جديد معرق يعتمد على حسن الإدراك والتعمق والمبادأة فى التفكير ، ويركز على استخدام معلومات أو أفكار متاحة للوصول لأفكار جديدة .

♦ وقد اقترح ماززانو^(١) ثمانى مجموعات من مهارات التفكير هى :-

- مهارات التحديد
- مهارات التذكر
- مهارات جمع المعلومات
- مهارات التنظيم
- مهارات التحليل
- مهارات التقييم
- مهارات التخيل
- مهارات التكامل

Marzano , R., pickering D., and Brandat, R., (1990) " Integrating instructional programs through Dimensions of learning " Education leasership .



شكل (١٥) مهارات التفكير الزمنية عن (مارزانو)

جول (٤) عمليات التفكير عند " كوهن "

العملية	حل المشكلات	اتخاذ القرار	التفكير النقدي	التفكير الإبداعي
المهام	حل صعوبة المعرفة	اختيار أفضل بديل	فهم معان معينة	خلق أفكار أو بنيات جديدة
المهارات	التحويلات التسيب	التصنيف العلاقات	العلاقات التحويلات التسيب	التمييزات
النواتج	حاول تعميمات ممكنة	استجابة	أسباب مقبولة دليل نظري	معاني جديدة منتجات سارة

وتذكر " هيلدا تابا " *H. Taba* بأهمية الدور الذي يستطيع المدرس أن يؤديه في تزويد الطلاب بنوع الممارسة التي تسر غوهم المعرفي ، حيث يقول " إن كيفية أو نوعية تفكير الناس قد تعتمد إلى حد كبير على أنواع خبرة التفكير التي تتاح لهم "

إن التفكير العميق ومهارات حل المشكلة تشكل محور العلم ومحور التعلم الفعال ، والعلوم ، والعلم يدور حول أسئلة وليس حول إجابات ، إن تعلم طرح الأسئلة الجيدة هو جوهر العلم واكتساب المعرفة ، إن طرح الأسئلة يؤدي إلى جمع الشواهد واستخدامها لدعم وجهات النظر ، وصنوف الجدل .

وقد برز في الآونة الأخير اتجاه نحو دمج تعليم مهارات التفكير في تعليم المادة الدراسية أى جعلها جزءاً لا يتجزأ من تعليم المادة الدراسية بدلاً من تدريس مهارات عامة في التفكير ثم نوضح للتلاميذ كيف يطبقونها على مواد دراسية معينة ، يستطيع المعلمون ببساطة أن يدرسوا المهارات في سياق تطبيقها .

لقد أبدع العقل البشرى وهو يحول المحسوس إلى المجرد . وحان الوقت لهذا العقل أن يمارس الإبداع المعكوس ، ونقصد به تحويل المجرد إلى المحسوس ، أى كيف تتحول الأرقام والرموز إلى شواهد قائمة ، والعلاقات إلى جسور عابرة ، والبنى المعرفية إلى بنى حقيقة.

وينبغى أن يتضمن التعليم الاستخدام الهادف للمعرفة المتحصلة ، وأن نستفهم أن الاهتمام بالمعرفة وصلقلها لا يكون عادة هو الهدف الرئيسى للمعرفة فنحن لا نقارن عادة لمجرد المقارنة ، ولا نجرب لمجرد التجربة ، ولكن هناك عدد من النشاطات المعرفية التى عادة ما تكون وسيلة لتحقيق أهداف معينة . والسعى لمساعدة التلاميذ على التفكير الراقى والخلق من خلال أنشطة المنهج الدراسى التى ينبغى أن تتضمن تسيية عادات عقلية تيسر التفكير الراقى مثل :-

- ١ . جعل التعلم من خلال المنهج تعلمنا نقديا .
 - ٢ . جعل التعلم من خلال المنهج تعلمنا إبداعيا .
 - ٣ . التنظيم الذاتى من خلال عادات عقلية معينة فى التعامل مع المادة الدراسية .
- وقد أوضح " إمايل " Amabile ١٩٨٣ و " بركرز " Prkins ١٩٨٤ أن العادات العقلية التى تجعل من التفكير أكثر إبداعية تتضمن :-

- تناول الموضوعات بحماس واستغراق حتى ولو لم يكن لها حل واضح .
- توسيع حدود القدرة والمعرفة دوما .
- توليد معايير خاصة للتقييم والسير على هديها .
- توليد طرق جديدة للنظر إلى المواقف تخرج عن نطاق المعارف عليه .

وقد قامت العديد من إدارات التعليم بانتقاء أساليب مختارة بعناية من أجل تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية المتنوعة ، مثل :

- التركيز على الانتباه .
- المعالجة المركزة .
- تقوية التفكير .
- اكتساب الفكرة .
- تمييز الأنماط .
- استنتاج الأحداث محتملة الوقوع (الاستقراء) .
- تقويم الأدلة والشواهد .
- حل المشكلات العادية العامة .

جدول رقم (٥) تحديد الأساليب المختارة في المناهج الدراسية

الأسلوب	الصف الدراسي	المستوى الدراسي
تركيز الانتباه	أولى ابتدائي	إجراء حفظ النظام في حجرة الدراسة
المعالجة المركزة	ثانية ابتدائي	آداب اللغة
تقوية التفكير	ثالث ابتدائي	التأكيد على النظام والالتزام به
اكتساب الفكرة	ثالث ابتدائي	علوم
تمييز الأنماط	ثالث ابتدائي	قراءة
استنتاج الأحداث محتملة الوقوع	رابع ابتدائي	دراسات اجتماعية
استنتاج الأحداث	رابع ابتدائي	دراسات اجتماعية
تقويم الأدلة والشواهد	خامس ابتدائي	دراسات اجتماعية
حل المشكلات العادية	سادس ابتدائي	صحة

إن تنمية التفكير تقوم على ثلاث أسس رئيسة ، هي :-

- التعرف على مبادئ ومتطلبات صحيحة تستخدم في التفكير .
- معرفة بعض التقنيات التي تساعد على استخدام الإمكانيات العقلية .
- تحديد مشكلات التفكير المنهجي .

إن التنوع المعرفي من خلال أنشطة المنهج الدراسي يتيح لنا مجال المقارنة ، وإدراك الخصائص العامة ، والقواسم المشتركة بين جوانب الحياة المختلفة ، مما يتيح للعقل البشري إمكانيات جيدة لتأسيس أنماط جديدة مما يعنى دفع عجلة الحياة إلى الأمام ، وقد أظهرت إحدى الدراسات حول بعض المبدعين أنهم يميلون إلى أن يقرأوا أكثر من خمسين كتاباً في السنة .

وتذهب بعض الدراسات في مجال آليات عمل الدماغ إلى أن العقل البشري لم يستثمر منه حتى الآن إلا نحو ١٥٪ وإن الاستفادة من باقى إمكانياته الكامنة تحتاج إلى شروط تربوية وثقافية واجتماعية ، لا بد من توفيرها وإلا ما أسهل أن ينصاع العقل لأمر العادة والإلفة والتطابق والمسايرة .

لا يستطيع العقل أن يعمل بكفاءة ما لم تأخذ من الوجود زاداً من المعنى ، فالمعرفة الجيدة هي التي تتيح للعقل نوعاً جيداً من العمل . وقد اكتشف الإنسان في هذا العصر الكثير من العناصر والعلاقات ، ولكن ذلك قد لا يؤدي إلى (المسرونة الذهنية) بصورة تلقائية ، بل قد يؤدي إلى إعطاء نتائج (تصلب الذهن) وتقليل من فاعلية التفكير ، فالعلاقات (اللينة) التي تربط بين كثير من الظواهر الإنسانية قد تتم قراءتها بصورة خاطئة ، وقد يظن أن الكشف العلمية قد أدت إلى معارف يقينية جازمة ، مما يؤدي إلى تصلب المواقف أكثر فأكثر .

• المرونة الذهنية

ونعني بالمرونة الذهنية قدرة العقل البشرى على إدراك الفروق الدقيقة بين الأشياء والمزاوجة المستمرة بين الأسس والأصول والمسائل الفرعية التخصصية وتعيرية الألفاظ والمصطلحات مما يعلق بها من شوائب الاستعمال والتقليد من أجل بحث حيويتها في الدلالة والإيحاء إلى جانب قدرته على التغلب على القلوب والنماذج الثابتة .

• مظاهر المرونة الذهنية :

١. إدراك العلاقات (المتدرجة) بين الأشياء .
٢. القدرة على إدراك الفوارق الدقيقة بين الأشياء .
٣. تقييم مصادر المعرفة بطريقة صحيحة وعدم الخلط بين المعارف الظنية والمعرف اليقينية .
٤. وهناك فرق بين معلومات مصدرها الاستقراء ، والأخرى مصدرها القياس .
٥. التمييز بين القيم الإضافية للفكرة .
٦. القدرة على ترتيب الأولويات بشكل جيد ، وإدراك العلاقات المباشرة وغير المباشرة ، والعلاقات الجدلية والخطية بين الأشياء .

• تقنيات التفكير (*) من خلال المنهج الدراسي :

المقصود بالتقنيات هنا مجموعة الأساليب والأدوات والإجراءات التي تساعد إمكاناتنا على الارتقاء ، وتحسن من كفاءة التفكير لدينا وتساعد على الرقى بالتفكير على حل المشكلات وطرح البدائل واكتشاف الخيارات واتخاذ القرارات ، من خلال :

* يمكن الرجوع إلى كتابنا . صلاح الدين عرفة . تفكير بلا حدود . عالم الكتب . ٢٠٠٦

١. تنمية الإبداع :

الإبداع يعنى التأليف بين الأفكار وتركيبها تركيباً فذاً ، وذلك حين تكون الثمرة العقلية أكثر من مجرد جمع مجموعة الأجزاء بل تتعدى ذلك لاكتشاف علاقة جديدة أو قانون أو تنظيم معروى جديد ، أما التفكير الإبداعي هو تلك العملية التى تؤدى إلى الإتيان بشىء جديد لم يكن معروفاً - على مستوى ما من قبل وتخص عملية الإبداع لعوامل أساسية ثلاثة هي :

- النشاط العقلى .
- الأبعاد الوجدانية (سمات الشخصية) .
- أنواع المناخ الملائمة للتفكير المبدع .

أن مثل ذلك يستدعى من القائمين على العملية التربوية برمتها التفكير بتغيير نظم التعليم وتحويلها من سياسة التلقين وتقديم المعلومات المعلبة الجاهزة ، إلى تعليم يثير التساؤل ويعتمد على الاستنتاج ، كشرط ضرورى لتحسين التفكير وتنمية الإبداع .

ولعل مما يثير العجب فى النفس أن يكون من بين أهداف التعليم إعداد جيل من العلماء وأسلوب الإعداد لا يؤدى إلى بناء العالم ولكن يعمل على تخريج فئات مقوليه ونمطية وسطحية غير مهمومه بقضايا المجتمع ، وكل شغلها الشاغل البحث عن الرفاهية والمادية بأى وسيلة كانت .

٢. القصف ذهنى :

تعتمد هذه التقنية النهجية على استخدام وتدريب الطلاب على إعطاء الأفكار من خلال جلسات توليد الأفكار مع تأجيل نقد ما يصدر عن الطالب من معلومات وتدريب الطلاب على حل المشكلات .

وهناك قواعد أربع تراعى في عملية القصف الذهني :

- ضرورة تجنب النقد أثناء جلسات الموقف التعليمي .
- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار .
- الكم أساس في توليد الأفكار .
- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها .

إن تدريب التلاميذ على التفكير الجيد كفيلاً بأن يجعل قدراتنا وإمكاناتنا الذهنية تعمل بصورة منظمة وواعية .

إن الطلاب والتلاميذ في سياق الأحداث العادية يميلون أثناء المناقشة إلى استخدام نزعاتهم الشخصية ، بقدر استخدامهم لعقولهم ، فهم يميلون إلى التمسك بوجهات نظرهم واستبعاد وجهات النظر الأخرى . ويستدعى تعليم مهارات التفكير عدداً من التغيرات الهامة والتي يجب أن يراعيها المعلمون وصانعو المناهج الدراسية في المناهج ، وفي إدارة الموقف التعليمي ، وهي :

- مزيد من الإصغاء للآخرين وقليل من الحديث .
- استخدام التفكير للاستكشاف بدلاً من استخدامه لتدعيم وجهة نظر معينة أو للدفاع عنها .
- استخفاف بآراء الآخرين أقل وتسامح أكثر إزاء وجهات النظر الأخرى .
- استخدام أشكال من التفكير غير تلك التي تستخدم في النقد .
- معرفة ما ينبغي عمله بدلاً من انتظار تلقى فكرة ما وابتعاد أقل عن صلب الموضوع .
- مزيد من الرغبة في التفكير في الموضوعات الجديدة بدلاً من رفضها أو نبذها على اعتبار أنها سخيفة .
- مزيد من الثقة .

♦ مشكلات تعطل التفكير المنهجي :

- ١ . الانتقال من موضوع إلى آخر لأدنى علاقة ربط بينهما .
- ٢ . المعرفة القاصرة تعطل الإمكانيات الذهنية الجيدة (كمياً ونوعياً)
- ٣ . النظرة التجزئية .
- ٤ . المهارة اللفظية ليست ميزة في كل الأحوال .
- ٥ . التمرکز حول الذات
- ٦ . السلم الزمنى أى النظر للموضوع من حيث شريحة زمنية ضيقة .
- ٧ . الأحكام السابقة .

من خلال ما سبق يتبين أن أساليب تدريس التفكير ، بعد اختيارها بشكل شامل ، تحت الطلاب على الأداء الجيد بشكل عام ، وتحسن مستوى أداء الطلاب في الاختبارات المقننة مما يتطلب من المديرين والمدرسين وأولياء الأمور أعاده التفكير في الأهداف التربوية ، وأساليب التدريس ونظم القويم ووضع خطة لتحسين المدرسة تؤكد على تبني استراتيجيات تنمية التفكير .

♦ كيف تفكر في عملية التفكير عبر المنهج الدراسي :

يرى كثير من التربويين أن تعليم الطالب كيف يفكر تحاليل بقيمتها عملية تعليمه أى مجموعة من المهارات حيث أن مهمة المدرس هى تحليل الأنشطة المعقدة إلى أجزائها ، ثم عرض وبيان كيفية أداء كل جزء ، مع إتاحة الفرصة الكافية للتدريب ، وبعد ذلك توفير التغذية الراجعة .

♦ المجال المعرفى والتدريس من أجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسي :-

ويمثل المجال لمعرفى محورياً فى عملية تدريس المنهج من أجل تنمية التفكير ، والتفكير بشكل عام هو " سلسلة من العمليات العقلية يقوم بها المخ البشرى لأختزان المعلومات وتذكرها المعالجة المكسبة " .

أو هو " سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها المخ البشري عند تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس : اللمس ، البصر — السمع ، الشم ، التذوق " ، التفكير بمعناه الواسع والشامل يعني " البحث عن المعنى من خلال الخبرة أو الموقف ، وقد يكون المعنى واضحاً جلياً ، وقد يكون غامضاً يتطلب الوصول إليه تأمل وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (التلميذ) .

ويتكون المجال المعرفي من عدة مكونات هي : الملاحظة ، الانتباه ، التعلم — الذاكرة ، التحليل ، اللغة ، الإحساس ، العاطفة .
ويهتم التربويون اهتماماً أكبر في هذا المجال بالقدرات التحليلية للتفكير الناقد . كما ولّد التقدم التقني وما نتج عنه من أدوات ومصادر تعليمية أفكاراً جديدة تتعلق بالعقل والذكاء والوصلات العصبية وفيزيقياً الإدراك مما أدى لظهور نظريات جديدة تتعلق بعمل العقل وأبعاد الذكاء مثل نظرية " جاردنر وهنج Gardner & Hatch " عن الذكاءات المتعددة .

الذكاءات المتعددة والمنهج الدراسي

أشار جاردنر في كتابه أطر العقل " *frames of mind* " إن المخ الواعي يعمل من خلال سبعة أشكال على الأقل من العمليات في مختلف أجزاء المخ في حين أن هذا العدد وصل الآن إلى التنا عشر على الأقل . وقد حدد جاردنر العديد من أنواع الذكاءات وفقاً لما يلي :-

١- الذكاء اللفظي اللفظي :

ويظهر في قدرة التلميذ على التعامل مع الألفاظ والمعاني والكلمات واستخدامها بكفاءة شفها وكتابيا .

٢- الذكاء المنطقي الرياضي :

ويشير إلى قدرة التلميذ على استخدام الرقم ، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء الافتراضي (بما أن إذن ...)

٣- الذكاء المكاني البصري :

ويشير إلى قدرة التلميذ على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مبركات حسية ، ومظهر هذا الذكاء هو الصورة .

٤- الذكاء الطبيعي :

ويشير إلى قدرة التلميذ على الاهتمام بالكائنات الحية المحيطة بنا والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام ومظهر العلاقة مع البيئة .

٥- الذكاء الوجودي :

يشير إلى ميل ونزعة التلميذ نحو العمق في الأسئلة المرتبطة بالحياة (الوجود - البناء - الفناء) .

٦- الذكاء الجسمي / الحركي :

ويشير إلى قدرة التلميذ على استخدام أعضاء جسده للتعبير عن أفكاره ومشاعره مثل الرياضيين والممارسين لألعاب الهواء ، والمثاليين والنحاتين والميكانيكيين والجراحين .

٧- الذكاء الموسيقي الإيقاعي :

ويشير إلى القدرة على إدراك وفهم الموسيقى والتحليل الموسيقي والتعبير الموسيقي نقدا وتاليفا وعزفا

٨- الذكاء الاجتماعي :

ويشير إلى قدرة التلميذ على ملاحظة وفهم الآخرين ومعرفة دوافعهم وكيفية أدائهم لأعمالهم وكيفية التعاون معهم ، واستيعاب حاجاتهم .

٩- الذكاء الشخصى / الاستقلالى :-

ويشير إلى قدرة التلميذ على معرفة ذاته والتكيف معها والتصرف بطريقة ملائمة لمعرفة الذات .

■ المنهج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة

يتميز المنهج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة بما يوفره للمتعلم من فرص للإدراك والوعى الذاتى واكتساب المهارات الأساسية ، ومن أهم سمات منهج الذكاءات المتعدد :-

أولا : فى مجالات المعرفة :-

الربط بين مجالات المعرفة بعضها البعض من خلال تقديم نماذج تحاكي الواقع المحيط بالمعلم من خلال موضوعات تتجاوز حدود المفاهيم التقليدية وتستدخل مع الموضوعات والمهارات التى يمكن أن تتواجد بصورة طبيعية فى الحياة .

ثانيا : دور المعلم :-

حيث يختلف دور المعلم ، فهو ينتقل من ذكاء إلى آخر أثناء تقديم مجالات المعرفة ، ويمكن أن يدمج ويجمع بين الذكاءات بطرق مبتكرة من خلال الحديث أو الكتابة على السبورة أو الرسم أو عرض الأشرطة ، أو CD لإثراء الأفكار لدى المعلم .

ثالثا : البيئة العلمية :-

تنظم البيئة التعليمية بالشكل الذى يسمح للمتعلم بممارسة الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعدد ، وبما ينمى هذه الذكاءات من خلال محتويات المنهج ، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية بحيث تحوى بيئة التعلم على سبع أركان كل ركن خاص بنمط من الذكاءات ، ويحوى موادا تعليمية وأنشطة يقوم به المعلم .

■ المبادئ الأساسية لمناهج التعليم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة :

١- التدريس من أجل تنمية الشخصية :

فالهدف الأساسى هو تنمية وصقل شخصية المتعلم بما يحقق التميز في الخبرات الدراسية ، ويتطلب ذلك أدوات قياس متكاملة ومتنوعة ، ويقاس تقدم المتعلم وتحقيقه للأهداف وفق نظرية الذكاءات المتعددة من خلال المشاركة والإسهامات الفردية (الأداء الشخصى) وفق أفضل المعايير التربوية الخاصة بعملية التعليم والتعلم .

٢- الفهم والتمييز الشخصى :-

من خلال التركيز على تنمية قدرات التلاميذ الدراسية ، وصياغة الأهداف التى تحقق أفضل تعلم للمادة الدراسية ، وتصميم أنشطة متعدد الأوجه والجوانب ؛ مما يجعل التلميذ يفكر تفكيراً نقدياً ويقوم بحل المشكلات ويهتم النموذج الذى يصممه المعلم لمساعدة التلاميذ على الفهم والتمييز من :

■ مشروعات تركز على قضايا العالم الطيعى حول التلميذ .

■ الخبرات الأصلية لنتيجة عن عمليات التعلم .

■ تنمية القدرة على الأحساس بالمشكلات ومواجهتها

■ مواجهة المخاطر التى يشعر بها التلاميذ

■ تحسين وتنمية وتطوير مستويات الأداء لدى التلاميذ

٣- المهارات الأساسية : *Basic skills*

ويتم ذلك من خلال

■ بناء مهارات أساسية في المواد الدراسية ، وتنمية القدرة على

التعامل مع الموضوعات الدراسية المركبة .

- تصميم التدريس القائم على التعلم من خلال الاستفادة من الخبرات التعليمية المتعددة
- تنمية قدرة التلميذ على الترجمة من لغة لأخرى وفهم النص وحل المشكلات .
- تنمية مهارات البحث والتقصي من خلال إدارة الحاسب الآلي وبرنامجه .
- الاستفادة بصورة ذاتية مما يتلقاه من برامج دراسية .

٤- تنمية القدرات العقلية المعرفية : *Cognitive Abilities*

- وضع الإطار العام الذى يمكن من خلاله تنمية قدرة التلميذ على البحث والاستكشاف والابتكار وحل المشكلات بنفسه واكتشاف الأفكار الجديدة .
- التكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية مثل الرياضيات والعلوم والأدب والإنسانيات والاجتماعيات .
- تنمية مهارات الطالب الأكاديمية والشخصية الذاتية والقدرة على الإبداع ، بالإضافة إلى تنمية طرق عديدة لدى الطالب تسهم فى التعرف على العالم المحيط بالطفل والتعامل مع الأنظمة المتعددة والمعقدة أو المركبة من حوله والتفاعل والتحاور الخلاق مع البيئة التى يعيش فيها الطفل .

٥- التعلم التعاونى : *Cooperative Learning*

حيث يعمل التلاميذ من خلال العمل الفريقى ، واستثمار الأدوات المتاحة فى البيئة المحلية واكتشاف المعلومات وحل المشكلات والإطلاع ، ويتم

تنظيم مهام التعلم التعاوني من خلال طرح العديد من الأسئلة المعقدة التي تسهم في إظهار القدرات المتعددة واشتراك أكثر من معلم .

٦- تنمية الشخصية :

من خلال إكساب المعلم قيم واتجاهات كتحمل المسؤولية والأمانة والأخلاق واحترام الآخرين ومراعاة المشاعر ، في ضوء ذلك يتم تصميم إطار عمل يمكن من خلاله تنمية القيم الجمالية والأخلاقية لدى الطالب ، وتحقيق تعلم أفضل ، وتأهيل المعلم لأقصى طاقات النمو وفق قدراته واستعداداته ومعدلات نضجه وتعلمه .

٧- الاندماج والتفاعل مع المجتمع وقضاياها :

من خلال المشاركة المجتمعية وحماية البيئة دراسة مؤسساتها والتواصل مع خبراء البيئة .

٨- التقييم الأصيل :

من خلال معايير واضحة ومحددة لكل معلم ووضع توقعات لأداء المتعلمين ، ومؤشرات سلوك التلاميذ الدالة على التعلم وصياغة معايير قومية لتقويم الأداء داخل الصف وخارجه ، بالإضافة لتنوع الأداء الخاص بالتعلم ، والاهتمام بسجلات الأداء " البورتفوليو " *Portfolio* لدراسة تقدم المعلم في الدراسة .

▪ تصميم المنهج الدراسي ونظرية الذكاءات المتعددة :

عند تنظيم المنهج الدراسي في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة (MI) يمكن مراعاة عدة خطوات أساسية .

- التركيز على هدف أو موضوع معين .
- طرح أسئلة أساسية في الذكاء المتعدد .
- وضع الاحتمالات والبدائل في الاعتبار .

- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة .
- وضع خطة متابعة .
- تنفيذ الخطة

من خلال جمع المواد والأدوات اللازمة واختيار وتحديد الوقت الملائم وتنفيذ الخطة ، ويتم التعديل حسب التغيرات المتوقعة .

ويوجد العديد من المداخل الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة انظر " أماني خميس ٢٠٠٢ " ومنها :-

١) المنهج القائم على إثني عشر ركن أساسي للتعليم :

يقوم على تنمية كل ذكاءات الطفل ، كل واحد وفق اهتماماته حيث أعدت تلك المناهج وأهدافها بأسلوب يحقق التوافق لاهتمامات الطفل الفردية ، فيقدم المحتوى الأكاديمي من خلال اثني عشر ذكاءات مع تدريب التلاميذ على الاختيار الذاتي وفق نمط التعلم المناسب لكل منهم .

٢) المنهج القائم على المشروعات : *Projects*

المنهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن يخطط وينظم موضوعاته في شكل مشروعات حقيقة تتعلق بالمواقف الحياتية التي يمر بها التلميذ وتجعله في خدمة ذاته من حوله ؛ فالمشروعات تعد التلاميذ لمواجهة الحياة المستقبلية ، كما أن الأطفال يجب أن يكتسبوا معلومات ومهارات بطريقة جيدة عندما يكتسبونها من خلال مواقف واقعية ، واكتشافهم لعناصر ومكونات يبنونهم بعد المشاركة في خبرات الحياة ، بحيث يشترك التلاميذ في أنشطة مرتبطة بشخصياتهم وذات قيمة للآخرين .

٢) المنهج القائم على الأهداف :

يقيم المعلمون مؤتمرات لصياغة الأهداف مع التلاميذ وأولياء الأمور ويبدأ المعلم الاجتماع أو المؤتمر بالسؤال عن ماهية الأغراض والأهداف التي يريد التلميذ إنجازها ووزنها النسبي لدى أولياء الأمور ، وفي النهاية يصل المعلم والتلاميذ وأولياء الأمور إلى تحديد الأغراض ، والأهداف ذات القيمة والأهمية لهم . ثم يقوم المعلم بتخطيطها في صورة مناهج وبرامج دراسية تعتمد على الذكاءات السبعة في المحتوى والنشطة التعليمية مما ينمي ذكاءات التلاميذ

٤) المنهج القائم على الأنشطة المصاحبة :-

وفيه تقدم أنشطة إثرائية لموضوعات متنوعة في ضوء الذكاءات المتعددة حيث يمارس التلاميذ ما يختار كل منهم من الأنشطة وفقا لميوله وقدراته وغط ذكائه ، وهى أنشطة اختيارية قد تكون أسبوعية أو يومية ، وتعمل على تنمية ذكاءات التلاميذ .

٥) المنهج القائم على الفهم :

ويعتمد على تخطيط أنشطة تعلم ذاتي وفق غط التعلم المفضل لدى التلميذ بحيث تتضمن تلك الأنشطة التعليمية على الذكاءات المختلفة ، وتتضمن أنشطة الفهم هذه أدوات ووسائل وخبرات تساعد على التعلم بفاعلية .

٦) المنهج القائم على الفنون :-

وهى مناهج تتضمن قدرات موسيقية وبصرية وحركية يجب أن تكون مساوية حجما ووقتا . كما هو مقرر المناهج العلمية والأدبية . كما أن الفنون توفر نماذج مهمة للأنظمة التي نعيشها وتفسرها وتوصله للعالم على أنما تركيز على

الذكاء المكافئ الفنى من خلال المهج كمدخل لتطوير باقى الذكاءات لدى التلاميذ

ويفكر التلاميذ حسب أنماطهم فلكل تلميذ غط معين هو الأكثر شيوعا لديه فاللغويون يفكرون بالكلمات والمنطقيون بالمنطق والجسميون بالحركة ، والإيقاعيون بالألحان ، والاجتماعيون يستخدمون أفكار الآخرين ، والتأمليون عبر الطبيعة ، ولكل ذكاء من الذكاءات المتعددة نقط تعليم خاص ، حيث حددت " ريتا دان - Rita Dunn " هذه الأنماط فى :

١- نمط التعلم اللغوى : ويفضل أصحابه التعلم عن طريق فهم معانى كلام المتحدث .

٢- نمط التعلم اللغوى المرئى : ويفضل أصحابه رؤية الكلمات مكتوبة سواء فى الكتب أو على السبورة أو فى بطاقات أو رسوم بيانية .

٣- نمط التعلم الرياضى (الرقمى) اللفظى : ويفضل أصحابه التعلم عن طريق الأرقام والشرح الشفوى .

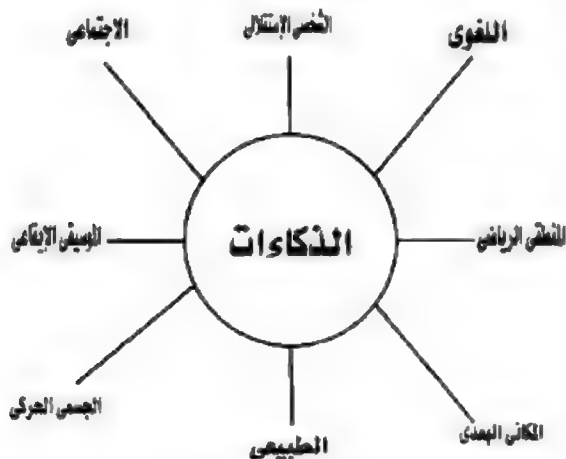
٤- نمط التعلم الرياضى المرئى (العملى) : ويفضل أصحابه التعلم عن طريق رؤية الأرقام مكتوبة .

٥- النمط الحركى المركب : ويفضل أصحابه التركيبات ذات الثلاث أبعاد ، ويميلون للعلم بالخرقة الحسية .

٦- نمط التعلم الفردى : ويفضل أصحابه العمل الفردى (الاستقلالى).

٧- نمط التعلم الجمعى : ويفضل أصحابه التعلم مع الآخرين والعمل فى مجموعات وبصورة تعاونية .

- ٨- نمط التعلم اللفظي : ويفضل أصحاب هذا النمط مشاركة المعلومة عن طريق إخبار الآخرين وتعلموا أفضل عن طريق الاستماع والحديث مع الآخرين .
- ٩- نمط التعلم عن طريق التعبير الكتابي : ويفضل أصحابه التعلم بالمشاركة الكتابية للمعلومة .



شكل (١٦) الذكاءات المتعددة

♦ التدريس لتنمية التفكير والمستويات المعرفية العليا في المنهج الدراسي :

تمثل المستويات المعرفية العليا في وعي التلميذ أو معرفته بعملياته الإدراكية واستواجه ثم قدرته على تنظيمها والاستفادة منها في شكل تغذية

راجعة . وحتى يتعلم التلميذ كيف ينبغي عليه أن يتعامل مع نوعين من المعرفة ،
وهما :

النوع الأول :

التفاعل والتعايش مع المحيط الذى يعيش فيه المتعلم وممارسة
مسئوليته تجاه هذا المحيط .

النوع الثانى :

الدور الفاعل والفعال فى إدارة عملية الفهم محتوى المعرفة وتنظيم
مهارات تلك العملية ودورها فى حل المشكلة المطروحة .

◆ تدريس المنهج لتنمية التفكير وقوة الإرادة :

السبب الثالث للتدريس تنمية التفكير يتعلق بقوة الإرادة أى محاولات
الفرد المستمرة للاستفادة بخبراته التى تعلمها أو التى يتعلمها ومظاهر السلوك
التي تتعلق بالدوافع والاتجاهات نحو التعليم والتعلم أى عملية البحث عن المعنى
فيما تم تعلمه أو فيما سيتم تعلمه .

◆ تدريس المنهج لتنمية التفكير وعلاقته بإشكالية المعرفة :

تمثل إشكاليات المعرفة المتعلقة لتنمية التفكير و البحث فى طبيعة محتوى
المعرفة وبنيتها التركيبية ، وطرق تصنيف المعرفة وملاءمة طرق التدريس محتوى
المعرفة والمخرجات المتوقعة فى أداء المتعلم وعلاقة ذلك كله بعملية التدريس
والتعلم .

فالتطورات الحادثة فى مجال المنهج الدراسى والتدريس وما واكبها من
ظهور مفاهيم جديدة وما يواكبها من النقد أدى إلى ضرورة مواكبة التدريس

هذه التغيرات والتطورات خاصة فيما يتعلق بتعليم التفكير وعملياته ومهاراته وتضمنتها محتوى المعرفة المدرسي وأساليب التفاعل الصفى والتخطيط للتعليم وأساليب القياس والتقويم .

♦ خصائص التدريس فى المنهج الدراسى من أجل تنمية التفكير :

يتميز تعليم التفكير بخصائص يمكن إجمالها فيما يلى :

- ١ . التفكير سلوك هادف ولا يحدث فى فراغ أو بلا هدف .
- ٢ . التفكير سلوك تطورى يزداد تعقيداً وحقاقاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته .
- ٣ . التفكير الفعال هو التفكير الذى يستند إلى أفضل المعلومات الممكنة توافرها ، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة .
- ٤ . التفكير الفعال يتحقق من خلال المران والتدريب .
- ٥ . يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التى تضم الزمان والموقف أو المناسبة والموضوع الذى يجرى حوله التفكير .
- ٦ . يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة منها (لفظى ، رمزى ، كمى ، مكانى ، شكلى) ولكل منها خصوصيته .

♦ خطوات التدريس من أجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسى :

تتضمن عملية التدريس من أجل تنمية التفكير العديد من المهارات والمستويات المعرفية العليا التى تشمل :

- عملية التخطيط .
- عملية التنفيذ .
- عملية المراقبة .
- عملية التقويم .

ويمكن للمعلم تطبيق ذلك داخل المدرسة من أجل تنمية قدرات التلاميذ

التفكيرية ، من خلال :

أولاً : عرض محتوى الدرس في صورة مشكلات :

- يناقش مشكلة ما مع التلاميذ وطبيعتها ومظاهرها .
- يساعد التلاميذ على فهم أبعاد المشكلة من خلال توجيه الأسئلة
- كمحفزات للبحث والتحرى واكتساب مهارات التفكير .
- يشجع التلاميذ على مناقشة الحلول المحتملة للمشكلة .

ثانياً : التفاعل من أجل اكتساب مهارات التفكير :

- ملاحظة التلاميذ
- توجيه وطرح الأسئلة المفتوحة .
- الارتهان بالأسئلة للمستويات التي تحدد تفكير التلميذ .
- استخدام أفكار غير تقليدية في تعليم مهارات التفكير كالطوائف ،
- الألغاز ، الأحاجي والقصص الخيالية إلخ .
- مساعدة التلاميذ من خلال إعطاء تلميحات محدودة حول المشكلة تشير
- لديهم أفكار نحو الحل .
- التأكد من مراجعة التلميذ لاستجاباته وأساليبه .
- تقديم مشكلة إضافية للتلميذ الذي يتغلب على المشكلة التي قدمت له
- أولاً حتى يستمر في أدائه .

ثالثاً : بعد الانتهاء من عملية العرض والتفاعل الصفى :

- مناقشة الحلول التي قدمها التلاميذ .

▪ طرح أسئلة تساعد على تحديد ووصف الأساليب المستخدمة في حل المشكلة .

- توسع مجال المشكلة المطروحة واختيار مشكلات فرعية متصلة بها .
- مناقشة ومعالجة الخطأ التي وقع فيها التلاميذ وأسباب ذلك .
- مناقشة العقبات المحتملة التي قد تواجه التلميذ في مواقف مشابهة .
- حث التلاميذ على كتابة مشكلات مشابهة للمشكلة الأولى ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف .

- حث التلاميذ على صياغة أسئلة حول المشكلة .
- حث التلاميذ على التعاون في سبيل حل المشكلة وتصميم مشكلات أكثر عمقاً من التي درسوها .

وهنا يكون دور المعلم كمحفز وكثير للتساؤل والاستفهام ومتابعة تقدم التلاميذ من خلال الارتقاء المعرفي ، كما يقع عليه دور تعزيز الأداء الفكري واستئثار أفكار جديدة لدى التلاميذ . وهنا يكون المعلم وسيطاً موثقاً به ، مما يشكل مواقف إيجابية للتفاعل والتعاون الإيجابي بينه وبين التلاميذ ، ويتطلب ذلك مصادر وموارد ومواد تعليمية وبيئة صفية نشطة ومؤثرة .

إن فهم المعلم لأدواره ومهامه داخل حجرة الصف يمثل حجر الزاوية في تنمية التفكير وتطوير قدرات التلاميذ المعرفية العليا . وعليه أن يفهم جيداً الأدوار والمهام والأنشطة المطلوبة من التلاميذ من حيث :

- ماذا يعمل التلميذ بالمعلومات المقدمة له ؟
- ماذا يشعر التلميذ تجاه تلك المعلومات ؟

■ كيف يربط التلميذ المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة ؟

◆ مجالات التدريس من أجل تنمية التفكير عبر المنهج الدراسي :-

المجال الأول : هو أن مهارات التفكير ليست مجرد إضافة معلومات في محتوى المعرفة ولكنها عملية إدراكية اجتماعية تركز على مهارات تعلم التلميذ واكتسابه للمعرفة .

المجال الثاني : أن تعليم التفكير ضمن المنهج الدراسي يُعد عملية ديناميكية تدفع التلاميذ للتفاعل والمشاركة مع الآخرين ، وتعلم التفكير هنا يعد عملية اجتماعية تبدأ من الواقع المحسوس وتنتجه إلى التجريد .

المجال الثالث : أن تعلم التفكير في منهج معين يوظف الطموحات الشخصية لدى التلميذ في عمل علمي متميز من خلال أساليب المشاركة المباشرة ، فالحافز يدفع التلميذ للمشاركة والنجاح .

المجال الرابع : أن التفكير وتعليمه يتطلب فهماً جيداً لبنية محتوى المادة الدراسية وتنظيمها وتتابعها بما يسهل مهمة التلاميذ في العمل المرن عبر المادة الدراسية .

ويستطلب ذلك من المعلم دوراً جديداً ابتكارياً وميسراً للتعلم وتخطيطاً وفهماً للمهام والدوار لكل عناصر عملية التدريس .

◆ كيفية تدريس عمليات التفكير عبر المنهج الدراسي :

توجد طرق عديدة لتدريس خطوات واستراتيجيات التفكير عبر المنهج الدراسي . وتنقسم تلك الطرق لمجموعتين هما :

المجموعة الأولى : تقيم بتدريس عمليات التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى المقرر دراسي ويمثل ذلك الأسلوب التقليدي .

المجموعة الثانية : قسّم بتدريس عمليات التفكير بطريقة وشكل غير مباشر وضمنى من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس ويمثل ذلك الأسلوب الحديث .

ويمكن تعليم التفكير وتدريبه من خلال خمس مراحل لاستراتيجية " بير Beyer " والتي تتمشى مع التدريس المباشر من خلال المحتوى الدراسى ، وهذه المراحل هي :

• المرحلة الأولى :

يبدأ المعلم بتقديم الإستراتيجية ^(١) ، وفي هذه المرحلة يتم وصف عرض الاستراتيجية وخطواتها وتوضيح متى ، وكيف تستخدم الاستراتيجية ، فإذا قام المعلم بتقديم استراتيجية تلخيص محتوى معين ، ينبغي عليه أولاً أن يعرضها على التلاميذ مع توضيح خطواتها خطوة خطوة على انفراد ، وكيف يمكن للتلاميذ استخدام تلك الخطوات في الحصول على المعلومات .

• المرحلة الثانية :

يبدأ التلاميذ تجريب الاستراتيجية من خلال محتوى دراسى محدد مألوفاً وشائعاً من خلال توليفة من المهام والأدوار المحددة .

• المرحلة الثالثة :

هي مرحلة يقوم التلاميذ فيها بالتفكير حول ما يدور بأذهانهم بعد مرورهم بملخص الاستراتيجية وفهمهم لأهدافها ، وذلك بطريقة تعاونية .

(١) الاستراتيجية " كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعنى فن القيادة أو فن توزيع القوات في أرض القتال . وفي التعليم تعنى الاستراتيجية جميع الإجراءات والقواعد العامة والخطوط العريضة التي يتم بها يتبعه المعلم من إجراءات بغرض تحقيق أهدافاً محددة " وتشمل الاستراتيجية : أهداف التدريس - تحركات المعلم - تنظيم التدريس - إدارة الصف - تنظيم بيئة التعلم - استجابات التلاميذ .

• المرحلة الرابعة :

ويسمح فيها للتلميذ بإجراء تعديلات على الاستراتيجية ومراحلها نتيجة ما يكتشفونه خلال ممارسة مهام التعلم والتي قد تأتي في صورة إضافة خطوات جديدة أو دمج خطوات أخرى معاً .

• المرحلة الخامسة :

يقوم من خلالها التلاميذ بتعديل الحطة التي تم تنفيذها مع التفكير العميق فيها والبحث عن جدوى كل خطوة من خطواتها .

أما أسلوب تدريس عملية التفكير بشكل ضمنى غير مباشر فيبدو كاتجاه آخر حيث يرى المتخصصين في هذا المجال أن عملية التفكير لا تحدث بشكل منفصل ومستقل عما يحيط بها . فعلى سبيل المثال في حصة الاجتماعات حينما يطلب المعلم من تلاميذه إسقضاء أسباب إختلاف أنماط الحياة في البيئات الطبيعية المتنوعة فهو يحث تلاميذه على التفكير المتشعب والتحرى والاستقصاء والملاحظة وجمع المعلومات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف .

جدول (٦) تتابع تعلم تنمية مهارات التفكير

المسؤوليات الدراسية				
١٢	- تحديد الهدف - تعرف البدائل - ترتيب البدائل - تقويم البدائل	- الأخطاء - المنطقية - التناقض - المنطقي	- التعرف على المشكلة - تحديد المشكلة - إعادة صياغة المشكلة - اختيار الحلول - تنفيذ الخطط للحلول - تقويم الحلول - إتقاء حلول معينة	- تحليل الملائك - تركيب منطقي - تقييم
١١	- اختيار البدائل المناسبة			
١٠		- الحكم على قوة الموثر		
٩	- تحديد الهدف - التعرف على البدائل - تركيب البدائل - تقويم البدائل - اختيار البدائل المناسبة	- التعرف - التمييز - العروض	- تعرف المشكلة - طرح المشكلة - صياغة المشكلة	- تحليل اجزاء - تركيب مكونات - تقييم
٨			- اختيار الحل - تنفيذ الحل	
٧		- التعرف على مسألة حوارات		
٦				
٥	- تحديد الهدف - اكتشاف البدائل - تحليل البدائل - اختيار البديل المناسب	- التعرف على مكونات الموثر - النتائج والأسباب	- اكتشاف المشكلة - اختيار خطة - بحث المشكلة - اختيار الحلول - تنفيذ الحلول - تقويم الحلول	- تحليل مكونات - تركيب مكونات - تقييم
٤				
٣				
٢		- ادعاء الحقيقة - عدم الارتباط - بعلاقة		
١		- عدم الارتباط - بعلاقة		
الروضة				
المهارات	اتخاذ القرار	التفكير الناقد	حل المشكلات	التحويل - التفكير - تقويم
المهارات الأساسية				

♦ أساليب في التدريس من أجل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي :
أولاً : تعليم استراتيجيات التعلم :

١. التركيز على الانتباه والتدريب عليه لمدة طويلة .
٢. المعالجة المركزة لإنعاش الذاكرة والتأكيد على جمع ومعالجة المعلومات بعمق .

٣. تنشيط الذاكرة في مساعدة التلميذ على استدعاء المعلومات الأساسية .
٤. تقوية التفكير من خلال توجيه الاتجاهات الإيجابية في التفكير بما يلائم قدراتهم واستعداداتهم .

٥. تحديد الهدف من خلال مساعدة التلميذ على تحديد وجهة نظره الخاصة حول ما أنجزه .

٦. تحمل المسؤولية : تعزيز قدرة التلميذ على التعلم المستقل .

ثانياً : تعلم وتدريس التفكير من خلال المحتوى الدراسي :

١. اكتساب المفهوم من خلال عرض أو تقديم طريقة معينة من أجل فهم أفكار جديدة .

٢. تطوير المفهوم من خلال تزويد التلاميذ بطريقة معينة في سبيل فهم الأفكار بصورة أعمق .

٣. تمييز الأنماط وإدراكها بواسطة تحسين قدرات التلاميذ على عملية التنظيم وفهم المعلومات بشكل جيد .

٤. تمييز الأنماط الدقيقة وإدراكها من خلال التوسع في فهم معلومات أكثر من السابقة .

٥. التدريس للتلاميذ بطريقة تهدف لدمج وتوحيد كمية تعلم مهارات جديدة .

٦. الأسلوب الإجماعي : وهو تعريف التلاميذ كيفية تعلم مهارات جديدة .
ثالثاً : تعليم استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال :

١. الاستنتاج القياسي : يتم من خلال قيمة لاكتشاف العلاقات والارتباطات بين الأفكار .

٢. الاستقراء : يقوم من خلاله التلميذ باستنتاجات محتملة الوقوع (تنبؤات) من خلال الملاحظة والمشاركة ويقوم المعلم خلال ذلك بمساعدة التلميذ على إدراك العلاقات والربط بين البيانات والمفاهيم .

٣. تقييم الأدلة والشواهد : والمؤشرات من خلال تطوير قدرة التلميذ على تحليل المعلومات والتأكد من دقتها وصلتها ببعضها .

٤. اختبار قيمة المعلومات : باستخدام التحليل الموضوعي لوجهات النظر المتباينة حول المواضيع المثيرة للجدل .

٥. تعلم الأنماط غير الكلامية : مثل تحديد المفاهيم الرقمية والمكانية واللغوية .

٦. تحليل المعلومات : والتوسع في تفاصيلها من خلال تعليم التلاميذ القراءة الناقدة .

٧. حل المشكلات : من خلال نظم التحليل للمشكلة وأبعادها ودراسة أساليب اخل الملائمة .

٨. حبس التلاميذ على التفكير بطريقة غير مألوفة : وإنتاج الأفكار على غير مثال .

لما سبق تلاحظ عزيزي الطالب أن أساليب تدريس التفكير تعدد وتنوع حسب فلسفتها وتوجهاتها ومن بين الاتجاهات الحديثة أيضا في مجال التدريس من أجل تنمية الفكر :

١- إيجاد بيئة تعليمية محفزة على التفكير وهذه البيئة فضلا عن أبعادها الطبيعية الفيزيائية ومكوناتها المادية والبشرية فيمكن ابتكار أنشطة تعليمية جديدة مثل الجريدة المدرسية والصحيفة الطائفة وإقامة الندوات والمهرجانات وبرامج اللقاءات العلمية والثقافية والمناظرات مع تصميم خطة ملائمة لتنفيذها على مدار الفصل الدراسي .

٢- تشجيع عملية التفكير في الصف الدراسي من خلال :

أ- تصميم دروس تتناول عدد قليل من المواضيع لا من تغطية سطحية لعدد كبير من المواضيع .

ب- عرض دروس مترابطة ومتابعة منطقيا .

ج- إتاحة الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة على الأسئلة .

د - وجيه أسئلة تتحدى تفكير التلاميذ وتنسى مستويات المعرفة العليا .

هـ - أن يجعل المدرس من أذانه نموذجيا للتفكير المنظم والمنطقي والمبدع واستمارة قدوة للتلاميذ .

و- تقديم الشرح مع ذكر المبررات المؤيدة من أجل تدعيم الآراء لدى التلاميذ .

♦ معوقات تدريس التفكير عبر المنهج المنهج الدراسي :

• دور المعلم كصاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر أساسي وحيد للمعرفة .

- المعلم المتمركز حول الذات ويحتكر وقت الحصة .
- الارتباط بالسبورة من قبل المعلم .
- التفاعل المحدود جدا مع التلاميذ .
- غياب أساليب التعزيز لدى التلاميذ .
- اللجوء للإلقاء فقط دون حث التلاميذ على المشاركة .
- تصميم اختبارات تقيس الحفظ دون التفكير .
- الانغلاق داخل الفصل وعدم التشاور مع المعلمين والخبراء في البيئة .
- المناخ الصفى المقيد لسلوكيات التلاميذ .

♦ مداخل واليات التنمية العقلية من خلال المناهج الدراسية :

أولا : من خلال مداخل المواد الدراسية المنفصلة :

أى تم تناول مهارات التفكير من خلال مادة دراسية جديدة ومنفصلة تخطط لها حصص منفصلة وتضاف إلى ما يدرس التلاميذ من مواد ويرى أصحاب هذا رأى أن ذلك يعطى للموضوع اهمية . إلا أن البعض يوجه التقيد لها من خلال أن التفكير ليس مجرد مادة تضاف لباقي المواد
ثانياً : إعداد وحدات دراسية تتناول مهارات التفكير :

من خلال تصميم موضوعات معينة تتناول مهارات متنوعة مثل الملاحظة والتفسير والتحليل والاستنتاج والاستدلال وتكوين الحجج إلخ .

ثانياً : المداخل المتكامل متعدد التخصصات :

أى يتم تناول هذه القضية من خلال تصميم مواقف تعليمية متكاملة بين المواد الدراسية المتعددة .
رابعاً : المداخل الاثراني :

من خلال أنشطه إثرائية تضاف للمنهج الدراسى ومواقف تعليمية تعتمد على مهارات التفكير وعملياته .

خامساً : مداخل الصهر أو الإدماج :-

حيث يتم إدخال وصهر مهارات التفكير وعملياته من خلال مداخل الدمج الذى يعتمد على تضمين مفاهيم تلك المهارات التفكيرية فى ثانيا كل المواد الدراسية المقررة على التلاميذ شريطة أن يتم ذلك بطريقة منطقية ودون افتعال وبما يخدم المطلوب تعليمه من مهارات التفكير وبما لا يخل بأهداف ومحتوى المادة الدراسية

♦ كيف يتم دمج مهارات التفكير فى المناهج الدراسية :-

أولاً : تحليل محتوى مهارات التفكير وتصميم خريطة مهارات التفكير تتضمن

مجموعة الخبرات التى سوف تتم من خلالها تقديم مهارات التفكير

ثانياً : تصنيف المهارات الواردة فى الخريطة وترتيب بحيث تتدرج من البسيط

للمركب ومن السهل للصعب لتناسب المستويات العلمية الإدراكية

للتلاميذ بمعنى أن المهارة الواحدة يمكن تناولها بصورة مبسطة سهلة

للتلاميذ صغار السن ويمكن تناولها بصورة أكبر عمقا وبوسع أكبر

للتلاميذ الأكبر سناً .

ثالثاً : وضع المهارات الخاصة بالتفكير فى مصفوفة نتائج بين المهارات

والعمليات التفكيرية ليسهل على مصممى المناهج الدراسية اختيار

ما يتناسب مادة تخصصهم والمنهج الذى يضعونه ، والمرحلة

التعليمية المستخدمة .

قضايا للمناقشة :-

- المستويات المعرفية العليا والمنهج الدراسي .
- مستويات استخدام المعرفة .
- المهارات الأساسية للتفكير التي يجب أن تتناولها المقررات الدراسية في مجتمع المعرفة .
- أنماط التفكير في المنهج الدراسي

تعليمات :-

- صمم بعض الخبرات التربوية في ضوء مهارات التفكير الأساسية في المنهج الدراسي.
- اشرح في صفحتين معايير ومستويات التنمية العقلية من خلال المنهج الدراسي .
- اعرض لأساليب وداخل تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي.

تعيين :-

- صمم بعض الأنشطة الدراسية في مجال تخصصك متضمنة لأنماط التفكير وبعض الذكاءات المتعددة

الفصل الثامن

البعد الثالث : التنمية الوجدانية

- طبيعة القيم والمنهج الدراسي .
 - خصائص القيم والمنهج الدراسي .
 - خصائص ارتقاء النسيق القيمي لدى الفرد .
 - مراحل تنمية القيم .
 - القيم والمنهج الدراسي .
 - المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم .
- ♦ يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على :-
- تحديد دور القيم في مجتمعتنا المعاصر .
 - شرح طبيعة القيم وخصائصها في المنهج الدراسي .
 - توضيح العلاقة بين المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم .
 - تحدد آليات التنمية الوجدانية من خلال المنهج الدراسي .

مقدمة:

التعليم هو توسيع منظم لعالم المتعلم بعوالم المعلمين ، وكذلك توسيع منظم لمناهج التفكير ، إنه إثراء في التكوينات ، العلاقات ، مناهج تنظيم العلاقات .

ومن البديهي أن يكون عالم المعلم اغنى ... على الأقل فيما يعلمه ولا يكفي أن يكون عالم المعلم اغنى في العلم الذى يعلمه فقط ، بل يجب أن يمتد ذلك على العلوم المترابطة مع علمه والأبعاد المهارية والوجدانية لتلك العلوم .

والتعليم بذلك يمثل تغيراً مفاجئاً عند بدئه .. وعند نهايته ، ولقد حتمت العديد من الظواهر الإنسانية والعوامل الاجتماعية ضرورة اهتمام القائمين بالعملية التعليمية بدراسة القيم والاتجاهات باعتبارها مقومات أساسية في الناحية الوجدانية للمتعلم . ولعل أبرز تلك العوامل ما نتج عن الثورة التكنولوجية والثورة المعلوماتية ... وغيرها من عوامل التغير الثقافي . وما فرضته أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه . الأمر الذى أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء .

ويكاد يكون هناك شبه اتفاق على أن الثقافة التكنولوجية للقرن العشرين قد عرضت القيم الإنسانية والاجتماعية للخطر وجعلتها خاضعة للأسباب التقنية والأسلحة النووية وناطحات السحاب وموجات التحضر وبات على التربية أن تقلل من حدة هذا الأخطار .

وخلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة انعكس الاهتمام بمسألة القيم في المجتمعات العالمية وبخاصة أمريكا من خلال حركة عرضتها وسائل الإعلام الأمريكية تحت مسمى (العودة للأساسيات)

وهى حركة ظهرت كرد فعل لمقاومة أولياء أمور الطلاب في إحدى الولايات الأمريكية (ولاية فرجينيا) للمادة التعليمية التى تدرس في الفصول وتعرض للجنس والمخدرات والعنف ، ولعل ذلك من العوامل التى تبين لنا مكانة النواحي الوجدانية ، وبخاصة القيم والتى أصبح يطلق عليها الآن في مدارسنا (البعد الغائب فى التربية) رغم ما تقدمه القيم في المجتمع من حيث :-

- أنها تعد المجتمع بمقاييس يقيس الناس بها أفعالهم وتصرفاتهم فيعرفون الصحيح منها والخطأ ، أى أنها تكون الأساس الذى نبني عليه الأحكام الاجتماعية والخلقية فتشجع أنواع من السلوك دون أخرى .
- إن القيم بتشجيعها لضروب معينة من السلوك وتغييرها من ضروب أخرى تحدد غايات معينة يسعى لها أفراد المجتمع وتستحثهم على بلوغها والسعى لها .
- إن القيم بتوحيدها بنظرة الأفراد في المجتمع إلى الحياة وأساليب معيشتهم فيها تعمل على ربط الأفراد المختلفين المتأثرين فتجعل منهم وحدة متماسكة متعاونة رغم ما يوجد من اختلافات داخل كل من تلك الوحدات الاجتماعية .

وتعد دراسة القيم وتنميتها ذات أهمية قصوى في إعداد المواد الدراسية والأنشطة التربوية المناسبة للمتعلمين فيستطيع دوافعهم وتعمل على دعم أو تعديل بعض القيم لديهم ، كما تعد القيم - أيضاً - أحد العوامل الهامة في اختيار نوع الدراسة ، والمهنة ، كما أنها عامل هام في التكيف لها والرضا عنها . فمن الواضح أن التلميذ يتابع الدراسة التى تتفق مع القيم التى يؤمن بها ويتبناها وأنه قلما يقبل على مهنة لا تتفق مع قيمه التى تكونت لديه إلا مرغماً ، كما أن تكيفه في الدراسة والعمل لا يتحقق إلا إذا كان ثمة اتفاق إلى حد ما بين قيم الفرد والقيم التى يتطلبها العمل .

ولهذا فإن دراسة القيم من خلال المنهج الدراسى لها أهمية كبيرة فى التوجيه المهنى والتربوى للمتعلمين ، والقيم شأنها فى ذلك شأن مكونات الإطار الثقافى تكتسب من خلال محتوى المناهج الدراسية وباستخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة إضافة إلى الوسائط غير الرسمية للتربية .

تأسياً على ما سبق يتضح دور مخططى المناهج الدراسية من حيث تحديد الأساس القيمى للبرامج التعليمية ، وفى هذا الاتجاه يذكر (جودلاد Goodlad, J) انه ينبغى فى كل نشاط تعليمى وكخطوة أولى معرفة القيم الخاصة به - باعتبار أن هذا أحد المبادئ الأساسية لتلك البرامج والأنشطة مما يعنى أن القيم تشكل بعداً رئيسياً فى العملية التربوية ، وهذا ما أكدته أيضاً العديد من المربين الذين يرون أن عملية التعليم تتعامل مع مجالات ثلاث : المعرفة ، الوجدانية ، النفسحركية ، ويقصدون بالوجدانية مجموعة الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم التى تتطلب من المتعلم أن يتعامل مع ما فى وجدانه من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر فى مظاهر سلوكه المتعددة وأنشطته المتنوعة .

وتتضح إجمالية القيم باعتبارها نوعاً من المعايير الاجتماعية التى تتأثر بالمستويات المختلفة التى يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة ، ونتيجة خضوع الفرد لعملية تعلم مباشر أو غير مباشر من البيئة الاجتماعية التى ينمو فيها سواء كانت هذه البيئة هى الأسرة والمدرسة والشارع وغير ذلك من المواقف والمؤثرات التى تؤثر فى سلوك الشخص واتجاهاته وقيمه .

■ طبيعة القيم والمنهج الدراسي :

يذكر (روكش Rocketsh) أحد المهتمين بدراسة القيم أن للقيم طبيعة تتميز بعدد من الأفكار مثل :

- القيم التي يتبناها شخص ما ويحتضنها تكون في مجملها قليلة نسبياً .
- يتبنى جميع الناس وفي كل مكان ، بدرجات متفاوتة ، مجموعة أو حصيلة من القيم العامة .
- تمثل المصادر الأساسية القيم في الشخصية والمجتمع والثقافة فمن خلالها يمكن تتبع مصادر اشتقاق القيم الاجتماعية ودراساتها دراسة تجريبية
- أن آثار القيم ونتائجها تتجلى في جميع الظواهر الإنسانية .
- القيم التي يحتضنها الفرد لابد أن تنظم داخل منظومات أو انساق للقيم توضح السلم القيمي للفرد والجماعة .

■ خصائص القيم والمنهج الدراسي :

للقيم جانب مثالي يجعلها ترتبط ارتباطاً شديداً بالمثل العليا ، كما أن لها بعد واقعي - وموضوعي - على أن ما ينبغي أن تؤكد عليه هنا هو عدم وجود مستوى واحد من مستويات الواقع ويمكن أن نبرز خصائص القيم في المنهج الدراسي من خلال :

- يتناسب عدد القيم التي يعتنقها الشخص مع المعتقدات التي تعلمها بخصوص أشكال السلوك المرغوب فيها أو هدف الحياة .
- لكل قيمة ضدها بمعنى أن القيم يتحاذها قطبان أحدهما إيجابي وقطب سلبي مما يجعلنا نعتقد أن القطب الإيجابي هو وحدة الذي يشكل القيمة في حين يمثل القطب السلبي ما يمكن أن نسميه عكس القيمة .

• القيم تشكل مراجع أو متركزات لإصدار الأحكام والقرارات لدى كل فرد أو جماعة منظمه والتي تبدو في صورة منظومة توضح نوعا من التسلسل لقيمة على انه وفي فترة من فترات حياته عادة ما يمين قيمة ما على بقية القيم مما يطبعها بطابع خاص..... ويميز صاحبها بشخصية منفردة ، وفي فترة أخرى من حياته يتغير ذلك مع نموه وتقدمه .

تعد القيم متغيرات نسقها تبعاً لظروف المجتمع وأحواله والتغير الاجتماعي وأيضا هناك قيما ثابتة تتكون لدى الفرد ويستقر نسقها من خلال الجوانب العقائدية والدينية والتي تتحول إلى متغيرات مستقلة .

• خصائص ارتقاء النسق القيمي لدى الفرد :

يعد النسق القيمي بمثابة الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد وأفراد المجتمع ويحكم سلوكه أو سلوكهم كما يعد نسق القيم بمثابة موضوعات تصلح للحكم بالفضل أو عدم الفضل أو عدم التفضيل لشيء ما وترتبط بمختلف المعايير الاجتماعية والشخصية وتسم بالدوام النسبي والالتزام كما تدفع الفرد إلى السعي الدائب تكون نسقه القيمي مع تزايد عمره وبالتالي يتغير شكل نسق القيم لديه .

• مراحل تنمية القيم :

حدد "كراثول" Krathwol's وزملاؤه ثلاث مستويات يختلف كل منها و يمثل مرحلة من مراحل تعلم وتنمية القيم وهي :-

♦ المستوى الأول :

تقبل القيمة وفيه يحدد المتعلم الشيء وقيمة أو يسلم بالقيمة المعينة له ويمكن التعبير عن هذا الموقف بمفهوم العقيدة Believes أى أن المتعلم يصبح له نحو قيمة الشيء عقيدة معينة بمعنى قبول رأى وقضية قبولاً انفعالياً بسبب ضمنى يسلم به هو .

وللعقائد درجات متفاوتة من اليقين ففي هذا الحد الأدنى من التقدير يكون اليقين في بدايته أى انه موقف غير قاطع والمتعلم قد يغير موقفه بالنسبة إلى تقديرات جديدة فتكون العقيدة غير راسخة بعد وبصفة عامة يمكن القول أن مستوى التقبل يشمل الاعتقاد بأهمية قيمة الشيء .

♦ المستوى الثانى :

تفضيل بعض القيم على البعض حيث ينتقل المتعلم من تقبل إحدى القيم إلى رتبة انتقاء القيمة وطلبها والسعى وراءها وهذا المستوى يشير لتفضيل الفرد لقيمة معينة .

♦ المستوى الثالث :

الولاء التام *Allegiance* للقيمة المفضلة . وهنا تكون العقيدة في مستوى ربيع من اليقين أى أن الامتناع بعد عن الشك وفي بعض الحالات تناغم العقيدة حد الأيمن *Faith* بمعنى أنها قبلت قبولاً انفعالياً غير مبنى على أساس التفكير المنطقي ويمتاز هذا المستوى بأن المحرك الداخلى للسلوك قد بلغ درجة رفيعة من الشدة وتكتسب القيم من خلال مجموعة من المصادر أهمها دور العبادة والمحاضرات والدروس والكتب الدراسية والقصص ووسائل الاتصال الجماهيرى كالإذاعة والصحف والمجلات وهى أكثر شيوعاً ولعل ذلك يثير تساؤلاً لدى الفرد عن أى نوع من القيم تقدمه هذه المصادر وما مدى ملاءمتها للفرد ومعيشتة .

■ القيم والمنهج الدراسى

لكى تتحقق النتائج المرغوبة من المنهج الدراسى يختار واضعوا المنهج الدراسى بعناية محتوى التعليم بحيث يكون له أوليه مثل التعليمات والمشاعر والمعتقدات والقيم الأساسية التى يكتسبها التلاميذ من المحتوى ويرى بعض المهتمين بقيم

المواطنة أن المعلم باعتباره أكثر تجربة ، ودراية وحكمه من التلاميذ له من السلطة ما يمكنه من غرس المعتقدات التي يدرك أهميتها للمجتمع .

إلا أنه يجب ألا ننظر إلى أن عملية بناء النظام القيمي هي مسئولية مؤسسة اجتماعية بعينها أو منهج دراسي معينة ولكنها مسئولية كل من له علاقة بعملية التربية سواء في إطار الأسرة أو المدرسة أو أى مؤسسة أخرى ومن خلال كافة الوسائل المتاحة للفرد في أى مستوى .

ومن الجدير بالذكر أنه ينبغي عدم النظر للقيم كمادة قائمة تدرس منفصلة عن محتوى الكتب الدراسية وإنما هي ضمير أخلاقي ووعى سلوكي وقد بينت بعض الدراسات أن الخبرات المدرسية تؤثر فعلا في تشكيل أو تغيير أو تعديل القيم ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وبعض جوانب السلوك الأخلاقي .

وقد أشار "تايلر" *Taylor* " لأهمية القيم في عملية اتخاذ القرار في المنهج الدراسي بقوله "أن القيم غالبا تكون البداية في عملية اتخاذ القرار في المنهج الدراسي حيث تعد بمثابة المحك لاختيار أهداف المنهج " ويذكر بعض المتخصصين في مجال تطوير المنهج أن نقطة البدء في تطوير المنهج الدراسي يجب أن تستحدد بالقيم والأهداف التربوية والسياسية والتعليمية التي ستبذل في تنفيذ المنهج .

وللمنهج أهمية كبيرة في تضمين القيم في محتواها وممارستها من خلال الأهداف والموضوعات التي تحدد مجال المنهج وما تتضمنه من خبرات مقصودة . وتدور حول مشكلات أو قضايا اجتماعية أو شخصيات معينة .

فالقِيم التربوية لا بد وان تنصل بأساسيات الوجود الإنساني في المجتمع فهي تعبر عما هو صواب وما هو خطأ ، كما تعبر عن المسؤوليات والمعتقدات وأنواع الولاء والارتباط المختلفة التي تشكل نظرة الإنسان إلى مجتمعه وعلاقته به فنحن إذ نوجه التلاميذ لجوانب الخبرة الإنسانية الاقتصادية كانت أو عملية أو أساسية أو دينية أو فنية لا بد أن نتبع نوعاً معيناً من الاتجاهات والعادات أو الاستجابات ونقوم بمحذف أنواع أخرى لا تتفق والقيم المرغوب فيها . ونظراً لأهمية المدرسة والخبرات التربوية والأكاديمية في تشكيل قيم الفرد فان هناك عدد من المؤشرات التي يجب أن يراعيها القائمون على تصميم المنهج الدراسي .

١ . الاقتناع والممارسة : إذ لا بد من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس

فالقِيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستنتج من السلوك والمظهر .

٢ . القدوة : وهذا يتطلب من المعلم القيام بدور قيادي كمثال يحتذى .

٣ . الإقناع : من خلال استخدام الأساليب الديمقراطية في إرشاد وتوجيه

التلاميذ لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة إلى قيم

إيجابية معينة بحيث يكون توجيهها خارجياً نحو الداخل وبما يؤكد على

تملك التلميذ مستقبلاً لقيمه السليمة وتجديد قيمه كلما دعت الحاجة إلى

ذلك مع الحفاظ على ثوابت القيم . .

٤ . المتابعة والاستمرار : التطوير القيمي عملية تتطلب وقتاً وجهداً ولا يتم

عن طريق مجرد الحماس والانفعال الوقتي بل يتطلب متابعة التلميذ في

سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه ، ولعل هذا أحد الأسباب

التي تعوق قياس القيم لدى التلاميذ .

خلاصة القول هو هل القيم غاية للمنهج الدراسى يستهدف تحقيقها أى وسيلة يستعان بها للتوصل إلى تحقيق غايات معينة ؟ أن الإجابة عن هذا أن هناك قيما يسير الإنسان ورائها من أجل الوصول للقيم المطلقة والمنهج مطالب بأن يقدم للتلاميذ من الأفكار والخبرات والمهارات والاتجاهات ما يساعده على بلوغ القيم الروحية التى يختارها الفرد بحيث لا تتنافى مع قيم المجتمع وفلسفته على ذلك....فمنظور القيم هنا قد ينصب على محتوى القيمة ذاته أو على مفهومها فى ذهن الفرد حيث يزداد هذا المفهوم عمقا وتميزا . إلا انه قد تتغير القيمة نفسها ويكون هذا التغير أما بضمورها وزوالها تماما وحلول قيم جديدة مكانها أو بتأكيدها واتساعها واستمراريتها مع نمو الفرد وتقدمه وهذا أحد اتجاهات الرئيسية للمنهج الدراسى ويتطلب تعليم القيم وتدريبها مجموعة من الإجراءات التدريسية الخاصة والتى تتوافق مع التميز الوجدانى للفرد ، وقد أدى هذا إلى اجتهادات كثيرة فى ميدان تدريس القيم .

« المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم :

إذا كانت القيم فى أحد تعريفاتها تعرف بأنها موجهات السلوك أو العمل التى تدفع الفرد إلى أن يسلك بطريقة خاصة سلوكا معينا وفق موجهات السلوك تلك والتى من خلالها يستطيع الفرد أن يحكم على سلوكه من حيث هو مرغوب أم غير مرغوب ، فإن أهمية ذلك بالنسبة للمنهج الدراسى تنعكس من خلال ما يراه الخبراء التخصيص من أن القيم تعد قلب العالم الذى يعد قلب الثقافة من حيث عالميتها ، فالقيم تصبح بمثابة المعايير التى يحكم بواسطتها الأفراد وجودهم الاجتماعى وسلوكياتهم .

وفي ضوء ذلك باتت القيم أحد موجهات تصميم المناهج الدراسية حيث يحدد في ضوءه أهداف المنهج وخبراته وفق معايير الثقافة والاجتماعية لعملية تخطيط المنهج .

ويمكن القول أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية ومصدر للتعليم والتعلم داخل البيئة بجميع عناصرها تؤثر في قيم التلاميذ من خلال المناهج الرسمية والمناهج المسترة أو الخفية *Hidden Curriculum* والتي سبق التحدث عنها في فصل سابق^(١) ، ومن الأمثلة على المؤثرات المسترة التي يتكون منها المنهج الخفي وتؤثر في قيم التلاميذ واتجاهاتهم تلك المصادر والمراجع المتوافرة في غرفة الدراسة وأسلوب المعلم في تدريسه ، حيث أن أسلوب المعلم وقيمة تؤثر على قيم التلاميذ ولا تتوقف آثار المناهج المسترة داخل المدرسة على السليات فقط بل أيضا لها دور بالنسبة للإيجابيات عن طريق التعليم المباشر والمخطط من قبل المعلمين ، ولعله من المناسب ألا نغفل أثر الجوانب الاجتماعية والاقتصادية على النسق القيمي داخل المدرسة وخارجها مما يتطلب الاهتمام الجاد بالتركيز على القيم الإنتاجية وقيم التواصل والتكامل بالإضافة إلى قيم التفكير المنهج والسليم والذي يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم والمساهمة بصورة جادة في حل مشكلات المجتمع . بحيث يؤدي ذلك لأن تكون التربية قوة تدفع للتغير الديمقراطي في المجتمع ، والذي يؤدي بدوره إلى التغيير الاجتماعي المعاصر وفق معطيات الحداثة والمعاصرة ودون تفريط في مقومات المجتمع الدينية والاجتماعية والتي تمثل تراثه .

(١) أنظر الفصل الأول .

ومن خلال ما سبق يتضح أن معلمى المناهج الدراسية في حاجة شديدة لمداخل تدريسية مناسبة للقيم .

■ التنمية الوجدانية من خلال المنهج الدراسى وأنشئته:

يتعلم الفرد القيم منذ المراحل المبكرة من عمره ، ويكون تعلمها ونموها أكثر سهولة عندما يشعر الفرد أن قيمة السابقة - والى تشكل نظامه - ليست موضوع تهديد ، وتكون الشخصيات القيادية بأقوالهم وأفعالهم من أقدر المصادر على تشكيل القيم وتدعيمها أو تعديلها ، ومن الأمور المفيدة هنا عرض قيمة على جماعة معينة ومناقشتها ، حتى يصلوا إلى درجة مناسبة من الاقتناع بالخير ، وهنا يشعر الفرد بنوع من الأمان في إطار الجماعة ، إذا إنه يحصل على تأييدها حين يسلك القيمة الجديدة . ومن المعروف أيضا أن الفرد حينما يكتشف حقائق ومعارف جديدة حول قيمة ما ... فإن ذلك يكون من العوامل الفاعلية التى تدفعه إلى التمسك بها أو رفضها أو تغييرها ، ومن الأمور الجديرة بالملاحظة هنا أن الفرد يتمسك بالقيمة إذا شعر أنها ذات منفعة وأنها تعد مدخلا للحصول على تقدير الآخرين واحترامهم .

ويتضح من ذلك أن عملية تعليم القيم وتنميتها أو تغييرها مسألة عالية في الأهمية والحساسية في الوقت نفسه ، وبالتالي فهي في حاجة إلى معلم متخصص ، وواقع بطبيعة العمل الذى يقوم به .

- ١- المعرفة أساسية وضرورية في تربية الفرد ، وتحدد أهميتها بقدر ما تركه من بصمات على وجدان هذا الفرد .
- ٢- تنبى مناهج مدرسية محورها القيم ، يجعل من المعرفة بمختلف فروعها وسيلة لتشكيل وبناء وتطوير القيم .

■ طبيعة المجال الدراسي :

يظهر دور الإنسان بشكل متميز في أى مجال دراسى ، ويظهر فيه إسهاماته ومشاركته الواعية أحيانا وغير الواعية أحيانا أخرى ، وفي جميع الأحوال ، نجد أن المعلم بكل أبعاده ومستوياته التخصصية يعد مجالا خصبا لتعليم القيم وتنميتها .

■ دراسة مراحل تكوين القيم وتنميتها :

هناك أربعة بدائل أساسية يستطيع المعلم أن يختار من بينها عند تدريسه لتنمية القيم :

- ١- التعريف بالقيم عن طريق الإلقاء وكذلك التعريف بأنماط السلوك المتوقعة ، ويستخدم في ذلك أسلوب التوجيه والوعظ والإرشاد والثواب والعقاب ،
 - ٢- حياد المعلم بحيث لا يكون مع أو ضد القيمة ولكنه يترك بناء القيمة ونموها للمؤسسات أخرى غير المدرسة .
 - ٣- تخطيط المواقف التى يستطيع فيها تلاميذه فهم القيم ، وهناك يوضح المعلم لهم كل شئ متعلق بالقيم ، ويترك لهم حرية المفاضلة بين البدائل ووجهات النظر المتاحة . (أفضل أسلوب)
 - ٤- يذهب المعلم إلى ما هو أبعد من المرحلة السابقة ، فيتبنى وجهة نظر معينة ، ويدافع عن القيم الثابتة والمخفق عليها اجتماعيا ، وهنا نجده متمسكا بها وحريصا على ممارستها ، والالتزام بها في أقواله وأفعاله ، ويشجعهم على الالتزام بها .
- أوضحت الدراسات والتجارب العالمية أن المنهج العلمى هو المدخل ، الذى يحكم دراسة القيم وطرق تعليمها والمواد التعليمية اللازمة .

لذلك فالأمر لم يعد متروكا للصدفة ، وإنما يخضع للملاحظة والتجريب والضبط ومن خلال ذلك فإن المعلم يحتاج إلى :

- ١- إدراك كامل للنظام القيمي الموجود لديه ، والذي يعمل من خلاله ، والتساؤل حول مدى إمكانية تعليم كل قيمة ، بحيث يعتنقها كل الناس ، وهل تلك القيم مناسبة للوقت الذي يعيش فيه أم لا .
 - ٢- مراجعة خطط تدريسه والنظر بدقة وحرص شديد إلى مضامين الدروس ، للتعرف على مدى ما تتضمنه من قيم ، ودرجة التأكيد عليها ، وموقعها من أهداف درسه .
 - ٣- أن تكون لديه قناعة كاملة بأهمية احترام الرأي الآخر ، حينما تكون هناك مناقشة لأمر ما متعلق بقيمة من القيم
 - ٤- مراجعة ما يقوم به من أدوار أثناء تعليم القيم وتنميتها ، فهو أحيانا يكون مشاركا أو محايذا أو معارضا ، وربما يكون دوره ممثلا في المحافظة على القيم ، والظهور بمظهر الملتزم بها ، والداعي إلى اعتناقها .
 - ٥- توفير المناخ النفسي المناسب الذي يشعر فيه الأبناء بالأمن وحرية الرأي والفكر والسلوك ، لأن الموقف كله - في النهاية موقف تعليمي من المتوقع أن يحرز فيه الأبناء النجاح أحيانا والفشل أحيانا أخرى ، والمهم في هذا الشأن أن يجد الأبناء القدوة والمثل في التوجيه ، وتعديل مسار الفكر والسلوك ، من خلال قاعدة صلبة من القيم .
- الآليات والأنشطة التي تعمل على تعليم القيم .**
- ١- المناقشة وكتابة المقالات وغيرها من الأنشطة الفنية ، والتي يعبر فيها التلميذ عن قيمة وربما عن القيم الأخرى والتي يروجوا أن يمتلكها ، وإن تسود لدى الجميع .

٢- المذكرات اليومية التي يكتبها كل تلميذ ، والتي يدون فيها أفكاره وأعماله اليومية ، تساعد علي فهم القيم ، وتحديات الأولويات ، والاهتمام بالأنشطة التي تشغل أكبر مساحة من وقته اليومي .

٣- دراسة السيرة الذاتية لرموز المجتمع من قبل التلميذ وتعد من أغنى مصادر التعلم ، والتي تمده بمواقف متعددة ، يري فيها قيم الآخرين وخاصة المشاهير منهم ويجب أن يحرص المعلم - كل الحرص - علي أن يقدم للتلاميذ المبررات التي يجعلهم يعتقدون في صلاحية أو ملاءمة القرار الذي اتخذها الإنسان ليسلك سلوكا معينا .

٤- تمثيل الأدوار وذلك بان يضع التلميذ نفسه موضع متخذ القرار ، ليري هل كان سيتخذ القرار نفسه إذا ما وجد في نفس الموقف أم انه كان يتخذ قرارا مغايرا؟ وفي جميع الأحوال ، لابد أن يأتي التلميذ بأسباب اتخاذ لقرار ومناقشته في حضور الجميع .

٥- تأكد المعلم من أن موقف التلميذ وقراره جاء عن اقتناع شخصي (عن طريق الاستبيان)

٦- ضرورة الاهتمام ببيان الحدود بين القيم المختلفة (من خلال الندوات والمناظرات) حتى لا يؤدي الموقف إلى تضارب بين القيم بدلا من دعمها وتنميتها ، ومساعدة التلاميذ علي الإيمان بها والتحسس لها ، مما يساعد علي ظهورها في سلوكياته نحو موضوع الدراسة .

٧- تخصيص أوراق أسبوعية تعالج كل واحدة منها قيمة معينة ، حيث يطلب من تلميذ واحد- في كل مرة- أن يكتب موضوعا حول قيمة معينة

- ويعرضه علي زملائه : من خلال تجاربه وخبراته . ومن مزايا هذه الأسلوب انه يساعد علي رفع درجة الوعي بالقيمة التي تحتها الورقة .
- ٨ - كتابة رسائل تحليلية إلى المسئولين ، يعبر فيها التلاميذ عن آرائهم ووجهات نظرهم في قضايا ومسائل معينة . ومن خلال ذلك يشيرون إلى ما يتواجد لديهم من القيم ، وما يقبلونه ، وما يرفضونه منها .
- ٩ - عقد لقاءات ، وقد تكون في شكل ندوات ، تحضرها شخصيات ، لها دورها الاجتماعي المتميز وتستطيع أن تعبر عن قيم معينة ، وهنا يكون الاختلاف بين التلاميذ وتلك الشخصيات مطلوباً حتى يستمر الحوار وتستقر القيم المطلوبة .
- ١٠ - المشروعات التطوعية التي يقوم بها التلاميذ تحقق النجاح في بناء القيم وتنميتها ، ويشترط هنا أن تكون المشاركة من جانب التلاميذ بناء علي رغبتهم ، كما يشترط أن تعالج المشروعات القيم التي يعتز بها التلاميذ ، أو التي تحاول أن تجعلهم حريصين عليها .
- ١١ - يحدد المعلم موقفاً أو عدداً من المواقف المتعلقة بحياة التلاميذ ، وسلوكياتهم ، والتأكيد علي المظاهر الإيجابية والسلبية لهذه السلوكيات ، وهو هذا يقوم بالاشتراك مع التلاميذ بعملية أساسية هي تحليل الموقف ، ليصل إلى صياغة دقيقة للمشكلات التي تواجه الفرد أو الجماعة وكذا القيم المصاحبة لتلك المشكلات ، يصل المعلم والتلاميذ إلى ما يمكن اعتباره تحليلاً للقيم وتكون العملية التالية هي تحديد سلوكيات التلميذ والبدائل التي كان بالإمكان الاتجاه إليها تحاشياً للمشكلة أو المشكلات . وعندما يصل التلاميذ إلى قرار محدد أو عند التوصل إلى عدد من القرارات

بشأن ما صدر من سلوك من جانب التلاميذ نحو الموضوع أو الموقف
النسب في المشكلة ، ويجب أن يحرص المعلم - كل الحرص - على أن
يقدم الأبناء المبررات التي تجعلهم يعتقدون في صلاحية أو ملاءمة القرار
الذي اتخذه الإنسان ليسلك سلوك معيناً .

■ مداخل تعليم القيم .

١) مداخل تحليل القيم : *Values Analysis*

والذى يهدف لمساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي وأسلوب
البحث العلمى لتحديد التساؤلات أو النتائج المرتبطة بالقيم - بالإضافة لمساعدة
التلاميذ على استخدام العمليات التحليلية المنطقية فى تفسير وتصور القيم
المرتبطة بها ووضع مفاهيم لها ، وحتى يمكن استخدام ذلك المدخل فلا بد من تحليل
القيم إلى :

- المكون المعرفى العقلى (الاختبار) *Cloosing*
- المكون الوجدانى - النفسى (التقدير) *Praizing*
- المكون السلوكى - الخلقى (الفعل) *Acting*

٢) مداخل النمو الخلقى : *Moral Development*

ويهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية أكثر النماذج المعدة فى
الاستدلال والتفكير والتي تقوم على مجموعة المثل والقيم العليا .

٣) مدخل توضيح القيم *Values Clarification*

ويهدف إلى مساعدة التلاميذ كي يصبحوا واعين وقادرين على تحديد قيمهم الخاصة وقيم الآخرين ، إلى جانب استخدام التفكير المنطقي والإدراك الواعي مع القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين .

٤- مدخل التعليم الفعال : *Acting Learning*

والذى يساعد التلاميذ على التزود بالفرص المتعددة الخاصة بالأفعال الفردية والاجتماعية التى تعتمد على قيمهم . (منصور : ١٩٩٩)

وبالإضافة إلى ما سبق هناك العديد من المداخل والطرق والأساليب التدريسية ذات القيمة فى تعليم وتعلم القيم كالمداخل القائمة على الألعاب أو القائمة على التمثيل الدرامى أو غير ذلك من الأساليب .

فى ضوء ما سبق يتضح لنا أننا فى حاجة إلى إعادة النظر فى صياغة مناهجنا الدراسية وتوجهاتها المعرفية - الوجدانية - والفكرية فى ضوء مظاهر أزمة التربية وفى ضوء البيئة المتغيرة التى تعيشها ويعيشها عالمنا المعاصر والتى تتجلى أبعادها فى زيادة هوة المعرفة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المختلفة وأثر ذلك على هجرة العقول والأدمغة البشرية إلى دول التقدم والوفرة ثم تزايد انتشار ظاهرة العنف محلياً ودولياً فى ضوء تنامي الدعوة إلى الديمقراطية والحرية وعدم وعى ونضج كاف داخل المجتمعات يمكنها من الاستفادة من تلك الأفكار فى تقدمها وارتقائها معرفياً وقيماً .

قضايا للمناقشة :-

- ارتقاء القيم وخصائص لدى المعلم .
- ما معنى النسق القيمي .
- صعوبة تنمية القيم .

تعليمات :-

- اعرض لأحد نماذج تنمية القيم من خلال المنهج الدراسي.
- وضح العلاقة بين المناهج الصريحة والمناهج الخفية وغرس القيم.

تعيينات :-

- انقد القيم والتوجهات الأخلاقية التي يمكن ملاحظتها في بعض المناهج الدراسية في ضوء الثوابت والمتغيرات في المجتمع .
- صمم مقياساً يصلح لقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم مادة تخصصك ووضح مراحل تصميمه .

الباب الرابع

مكونات المنهج الدراسي

■ الفصل التاسع

الأهداف (لماذا) .

■ الفصل العاشر

المحتوى (ماذا) .

■ الفصل الحادى عشر

استراتيجيات التعليم والتعلم (كيف) .

■ الفصل الثانى عشر

التقويم (كم) .

الفصل التاسع الأهداف (لماذا)

- خطوات بناء المنهج .
- حركة الأهداف التربوية (البدايات) .
- الأهداف التدريسية الإجرائية .
- مصادر اشتقاق الأهداف .
- عناصر صياغة الهدف السلوكي من وجهة نظر .
- صياغة الهدف عند جرونلند .
- السلوكيات المحددة للهدف .
- معايير صياغة الهدف السلوكي للتدريس .
- مواصفات الأهداف السلوكية .
- تصنيف الأهداف التربوية .

◆ نفرض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- صياغة أهداف الدروس في مجال تحصل .
- تحديد مصادر استقامة الأهداف .
- نشرح معايير صياغة الأهداف .
- تحديد مواصفات الأهداف الحيزه .
- تصنيف المستويات المعرفة للأهداف عند بلوم ، بيرر ، جليندر .

مقدمة :

يتكون المنهج *curriculum* بمفهومه المعاصر من أربعة عناصر رئيسية *components* وكل عنصر يحتوى على مجموعة من المكونات أو الأجزاء ، وهذه العناصر :

Aims ١- المقاصد

Content ٢- المحتوى

Process of instruction ٣- العملية التعليمية

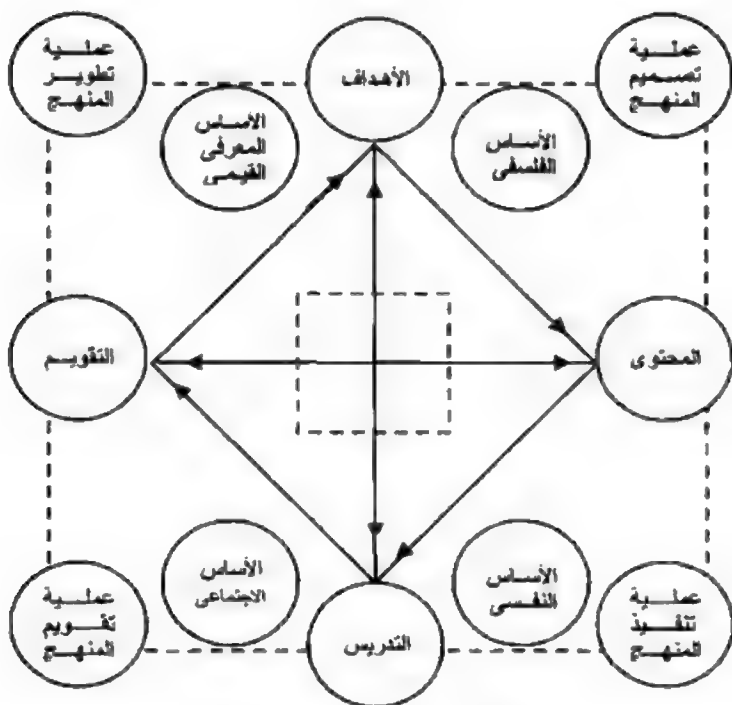
Evaluation ٤- التقييم

أولاً :- بالنسبة للمقاصد : *aims* تشمل عدة أجزاء منها (الغايات - الأهداف العامة التربوية - الأهداف التربوية) .

ثانياً :- المحتوى : *content* : يشمل المادة العلمية والخبرات التربوية التي يحويها المقرر أو الكتاب المدرسي *text book* كما تضم التمارين والأنشطة الصفية *classroom activities* التي تعمل على تحقيق الأهداف بأنواعها ومستوياتها المختلفة .

ثالثاً :- العملية التعليمية *process of insiruction* : فهي الطرق والأساليب المختلفة في عرض المحتوى مساعدة المتعلمين على تعلم خبرات الكتاب المدرسي للمعلمين ، كما يشمل إعداد المعلم قبل الخدمة *In-Service-Education* و أثناء الخدمة *Pre-service education* وما تحته المدرسة من أجهزة وأدوات وإمكانات مادية *Resources* وما تقدمه من وسائل تعليمية وأجهزة معينة على المعلم *Instructional Media* والأنشطة اللاحقة *Non-Classroom activities*

رابعا: التقويم *Evaluation* والذي يشمل الاختبارات والامتحانات والقياس والتقدير ، ويعمل على تقويم الطالب وتقويم المعلم لادائه ، وتقويم الإدارة المدرسية ثم تقويم عناصر المنهج الثلاث السابقة . انظر شكل (١٨)



شكل (١٨) ريادة عمليات المنهاج

■ خطوات بناء المنهج

تختلف عناصر المنهج عن خطوات بنائه ، حيث أن عناصر المنهج هي مكونات وإجراءات المنهج التي يبنى عليها أما خطوات بناء المنهج فهي العمليات المختلفة التي تتم لبناء عناصره وأجزائه " ومن ثم تجانس هذه العناصر واتحادها كي تحقق أهداف التعلم ، ويتم عملية بناء المنهج من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التي لابد لمخططي المناهج *curriculum planners* اتباعها عند تخطيط المناهج وصياغة عناصرها .

وتمثل الأهداف أول مكونات المنهج كما تمثل البداية سواء من الناحية التخطيطية أو التنفيذية ، وتتميز الأهداف بأن لها مستويات بمعنى أن هناك أهدافا لعملية التربية كلها وهناك أهدافا لكل مرحلة تعليمية وهناك أهدافا لكل صف دراسي ، ومن ثم تصبح كل مادة دراسية ترمى إلى تحقيق أهداف معينة بالإضافة إلى أن كل معلم في أى موقف تعليمي لابد أن يبنى أهدافا محددة على مستوى درس معين أو بضعة دروس .

وقد اهتم رجال التربية الإنجليز بتحديد معنى الأغراض والمقاصد *Aims* أكثر من اهتمامهم بصياغة الأهداف *Objectives* ، أما الأمريكيون فقد استخدموا مصطلحات أخرى غير الأغراض والمقاصد ، ويذكر "ودود *Wood* أن التباين بين رؤى رجال التربية الإنجليزية والأمريكية يعود إلى ميل الأمريكيين إلى منحى التحليل ، والتقدير الكمي للمشكلات التربوية ، بحيث تنتهي العملية التحليلية للأهداف إلى مرحلة يمكن عندها ظهور السلوك ظهورا محددا ومن هذا المنطلق تعددت المصطلحات المرتبطة بالأهداف فهناك (المقاصد والأغراض) *Aims* وهناك الغايات *Goals* وهناك الأهداف النوعية *Instructional Objective*

• حركة الأهداف التربوية (البدايات)

مرحلة الإدراك الأولى للأهداف :

صاغ " فرنكلين بويت " ١٩١٨ franklin bobbit كتابا عن أهمية صياغة الأهداف وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء ، وفي عام ١٩٢٤ كتب " بويت " كتابا آخر ، وضح فيه الأهداف وأنواعها ثم قدم " جيلر " ١٩٢٦ gellerv قائمة تحتوى مجموعة من الأهداف وفي نفس الوقت نشر hendleton ، بندلتن ، قائمة أهداف غفل اللغة الإنجليزية وأخرى للدراسات الاجتماعية وفي عام ١٩٢٠ نشر " تشارتر " كتابا في المناهج أشار فيه إلى أن الخطوات الأولى في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية ، كما أشار إلى صعوبة تحديد الأهداف الرئيسية ، وطالب بضرورة تقسيمها إلى وحدات تبعا للقدرات الإنسانية .

الصياغات الحديثة للأهداف :

جاء "تايلور " tayler الذى اهتم بفكرة الأهداف المفصلة في بناء الاختبارات في منتصف القرن العشرين حيث أعلن كتابة " المبادئ الأساسية للمنهج الدراسى " لخص فيه نظريته إلى برامج التعليم كأداة وعيية للتربية وقال أن المدرسين غالبا ما يكتبون الأهداف بطرق ثلاث تتضمن عيوب خطيرة هي:-

١- صياغة الأهداف في سياق ما سيقوم به المعلم مما يبين أن التربية بذلك تكون متمركزة حول المعلم مثل (يقوم المعلم بشرح مظاهر السطح في مصر) .

٢- صياغة الأهداف في صورة عناوين موضوعات دراسية عامة خالية من التوجيه المطلوب لإجراء الدرس مثل (الحياة السياسية في العصر العباسي - وسائل النقل والمواصلات - مصادر الطاقة ... الخ) .

٣- صياغة الأهداف في صورة قرارات ومهارات (عمليات) تشير إلى التغيرات المتوقعة حدوثها في سلوك التلاميذ نتيجة دراستهم خبرات معينة مثل (تنمية المعلومات الجغرافية - تنمية الجوانب الوجدانية ... الخ)

وقد حدد "تايلور" أفضل الطرق لتحديد الأهداف وذلك بصياغتها بطريقة ذات بعدين :

الأول : بعد سلوكي ويشير إلى ما يراد تسميته في سلوك المتعلم .

الثاني : بعد المحتوى الذي يعمل من خلاله السلوك وتمثله . (الخبرات)

وقد أعلن (بلوم) *bloom's* ورفاقه في التقرير الأول لهم عن الأهداف التربوية أن الأهداف التربوية ما هي إلا صياغات واضحة للطرق التي نتوقع أن يحدث بها سلوك الطلاب عن طريق العملية التربوية وأشار بلوم إلى إمكانية تحليل الأهداف وتقسيمها إلى مستويات رئيسية ، وفرعية .

أما (هيلد اتابا) *Hilda Taba* فقط ميزت في صياغتها للأهداف بين مستويين من الأهداف هما :

١- الأهداف العامة . وتصف المنتج النهائي الكلي .

٢- الأهداف النوعية . والتي تصف أنواع السلوك الواجب تحقيقها ، وهذا يعد بداية الاهتمام بالأهداف التربوية بين المعلمين والمهتمين بموضوعات المنهج الدراسي .

أما (ميجر) *Mager* فقد أعد كتاباً عن إعداد الأهداف الخاصة كخطوة أساسية لتصميم برنامج تعليمي *Instructional Programme* .

■ مستويات الأهداف :

تتطلب دراسة الأهداف وضوح مفاهيمها وتحديد مستوياتها ودقتها وجودة صياغتها فمن العوامل التي أدت إلى إشاعة الخلط في صياغة الأهداف لدى العديد من المهتمين هو تعدد التسميات الأجنبية ، ومرادفاتها التعريبية مما سبب ارتباكاً وزاد من التداخل والتباين بين من تناولوا موضوع الأهداف في كتاباتهم . فمثلاً هناك المقاصد *Aime* ، والغايات *Goals* ، والأهداف *Objectives* يربط بينها جميعاً علاقة وطيدة إلا أن الاختلاف في درجة عموميتها أو خصوصيتها أو مستواها . شكل (١٩)



شكل (١٩) مستويات الأهداف

أولاً : الأهداف التربوية العامة بعيدة المدى (المقاصد *Aimes*)

عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المناهج في المراحل التعليمية المختلف ، أى أنها ترسم

الصورة المستقبلية للفرد في ضوء نظام قيمى واجتماعى معين ومصوغة بشكل شامل وبصورة غير إجرائية (غير سلوكية محددة) .

وتقسم المقاصد بعدة صفات هي :

- لا ترتبط بوقت محدد لبلوغها .
- لا تحتوى على معايير أو محكات لقياس الانجاز
- عامة ومجردة .

ومن أمثلة المرامي :

- ١- إعداد المعلم الجدير لسد الاحتياجات الموجودة .
- ٢- إعداد الإنسان الصالح .
- ٣- تنمية الفكر المرن .
- ٤- إعداد الطالب حياة أسرة ناجحة .
- ٥- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل في جميع النواحي .
- ٦- تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب .
- ٧- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعى للمعلم .

ثانياً : الأهداف التربوية المرحلية (الغايات *Goals*)

الغايات أهداف تصف نتائج العمل المدرسى . أو كما يعرفها أوليفا *Oliva* بأنها التصور العام للمتوقعات ولكن بدون وجود محكات أو معايير للمنتجات * كما يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام في جميع المراحل الدراسية في النظام التعليمى كأهداف تدريس الاجتماعات أو الجغرافيا أو اللغة العربية أو العلوم الخ .

وتشتق الغايات من المقاصد ولا توضح بالتحديد ما يستطيع المتعلم القيام به أو عمله نتيجة لتعلمه ، وإنما يزود الطلاب بتصور عام يعد أساساً لسلسلة من الأهداف الخاصة الإجرائية التي يمكن بناؤها ومن أمثلة الغايات :

أمثلة للغايات :

- معرفة الطالب مصادر الطاقة في الوطن العربي .
- فهم التلاميذ لأهمية الحضارة الإسلامية .
- فهم أهمية الموارد الطبيعية ودورها في تنمية المجتمع .
- إعداد الطالب حياة أسرية ناجحة .
- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل في جميع النواحي .
- تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب .
- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعي للعلم .

ثالثاً الأهداف التدريسية الإجرائية : *operational objective*

بعكس الأهداف العامة التربوية أو الأهداف المرحلية المحددة للمقررات أو الوحدات والتي يصيغها التربويون يمكن للمعلم كتابة الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن قبولها كأهداف تعليمية يومية على أساس جوانب الخبرة (المعرفة - الوجدانية - المهارية) . بمعنى انه يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية في صورة أنماط أدائية (سلوكية) تصف بدقة ووضوح ما يتوقع من تغيير في سلوك المتعلم بحيث يمكن ملاحظته وقياس ذلك السلوك وتسمى بالأهداف السلوكية *Behaviral Objectives* ويقصد بها الأداء السلوكي المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين وتسمى أيضاً بالأهداف الأدائية .

وتتميز الأهداف التدريسية الإجرائية بمجموعة من الخصائص والمعايير

هي :

- تصف سلوك المتعلم.
- يتضمن فعلاً سلوكياً مضارعاً .
- يمكن ملاحظتها .
- يمكن قياسها من خلال محكات الإنجاز
- تشتق من الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية .

▪ فوائد تحديد الأهداف وصياغتها السلوكية :

١- تخطيط عملية التعلم ، فالتعلم المرتكز على الأهداف يمكن المعلم من تخطيط نشاطه التعليمي وتحديد إجراءاته التي تمكنه من مساعدة طلابه على بلوغ الأهداف ، ولذا يطلق على عملية التعليم والتعلم بأنها عملية مقصودة و منظمة ومخططة .

٢- تساهم في تحديد مستوى التلاميذ وتقييم الأداء لكل منهم مما يساعد المعلم في تقييم أداء تلاميذه بصورة موضوعية بالإضافة للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرغوبة في مجال التدريس كما تساعده في تصميم الاختبارات بصورة جيدة .

٣- توجيه تعلم التلاميذ فتحديد الأهداف في صورة نواتج تعليمية يدفع التلاميذ إلى توجيه انتباههم وجهدهم نحو تحقيقها ، فالأهداف تصبح بمثابة المحرك لنشاط التلميذ في الدراسة والتعلم .

■ مداخل صياغة الأهداف التربوية :

تختلف صياغة الأهداف باختلاف المداخل أو الطرق المختلفة لتطوير المناهج وخطتها ، وهناك ثلاث وجهات نظر تعكس الفكر التربوي في القرن العشرين كل منها تركز على افتراضات مختلفة ، وتعكس قيم مختلفة عن الأخرى واتجاهات مختلفة نحو فائدة الأهداف من خلال من دورها ووظيفتها وهذه الوجهات هي :

- وجهة نظر المدرسة الكلاسيكية (النظامية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكية (الإنسانية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكلاسيكية (الحديثة) .

أولاً : المدخل الكلاسيكي :

يركز على الموضوعات . ويفترض أن المعلم آلة قابلة للتأثر ودور المعلم هنا إيجابي يدفع المعلم ويتحكم في سلوكه ويعمله باستخدام طريقته في التدريس وتظهر الأهداف الواضحة في هذا الاتجاه بصورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ، وتبدو كأنها نقطة البداية الضرورية ويتحدد المدخل الكلاسيكي في الإجراءات التالية :

- تحليل المنهج إلى أجزاء .
- تحليل الأجزاء إلى موضوعات .
- تعريف الأهداف السلوكية لكل موضوع .
- ترتيب الموضوعات في سلسلة تعليمية مناسبة .
- تحديد أفضل طرق تدريس للسلسلة التعليمية .
- تقييم نجاح المعلمين وإنجازاتهم .

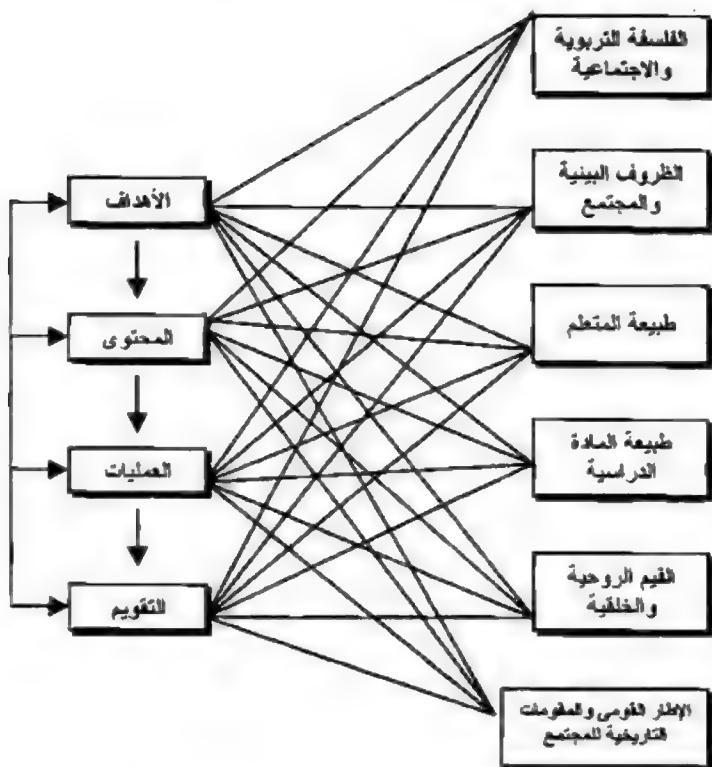
ثانياً : المدخل الإنسانى :

بعد المدخل الإنسانى رد فعل للمدخل الكلاسيكى ، ويهتم المدخل الإنسانى بالتأكيد على حرية المعلم أكثر من الاهتمام بكفاءة المادة الدراسية ، فجوهر المشكلة هنا تتمثل فى جعل المنهج مناسباً للتلميذ وفق استعداداته وقدراته ، وهذا المدخل لا يرى وجوداً حقيقياً للأهداف أو لطرق العمل المنظمة ونقطة البداية فى هذا المدخل الإنسانى بدأت بالرواد الأوائل (كومينوس) و (لوك وروسو) ، و (لوكيردج) و (هربارت) إلخ .

ثالثاً : المدخل الحديث :

يفترض القائمون على هذا المدخل أن المعلمين بطبيعتهم صانعوا قرارات ويمكنهم حل المشكلات ، وينظر إلى العملية التعليمية على أنها أساسية لفهم السلوك وتوضيحه ، كما انه لا يهمل المحتوى المنظم ، وبعد (ديوى) *Dewey* رائد هذا المدخل حيث نقد المدخل التقدمى ونفى وجود تصارع بين المادة الدراسية وبين الحياة ، واهتمامات الطفل (التربية من أجل الحياة ، والتربية من خلال الحياة) وأشار إلى أن التربية تقيم بإيجاد تناسق وتآلف بين الحاجات الفردية للأطفال والقيم والأولويات الجماعية للمجتمع . والأهداف فى رأيه ليست سابقة على الأنشطة إنما تستخدم لوصف الأنشطة وتلخيصها ، ولقد اهتمت (تشارلى جيمس) *Charly James* بالحياة المدرسية وفق المدخل الحديث ، وذكرت ان التدريس الجماعى يودى إلى كفاءة أفضل للوصول إلى فعالية تعليمية جيدة ، كما ذكرت (تشارلى) أن هناك ثلاثة من الأعمال يجب أن يوجه إليها تعلم التلاميذ ، وهى :

- عملية : (التحرى - الاستقصاء - استكشاف) .
- العمل : (اختراع - تصميم - تنفيذ) .
- المناظرة : (مع المبادئ والأشياء والمخلوقات إلخ) وتتميز الأهداف بذلك بأنها ذات غرض معبر ويمكن .



شكل (٢٠) مكونات المنهج الدراسي ومصادر اشتقاقها

■ مصادر اشتقاق الأهداف :

تعدد وتنوع مصادر اشتقاق الأهداف والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

انظر الشكل (٢٠) .

١. الفلسفة التربوية والاجتماعية :

يمكن اعتبار الفلسفة على أنها (مجموعة المعايير والقيم والمبادئ السائدة في مجتمع ما في فترة معينة ولذلك فإن التربية تعتبر انعكاساً لفلسفة المجتمع ، بل منبثقة منه .

ولذلك يجب أن تشتق الأهداف من الفلسفة التربوية والاجتماعية ، لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد طبيعة الحياة الصالحة والقيم الأساسية الضرورية لأنها تتجه بالعملية التربوية نحو تخريج مواطنين صالحين للحياة في مجتمع معين .

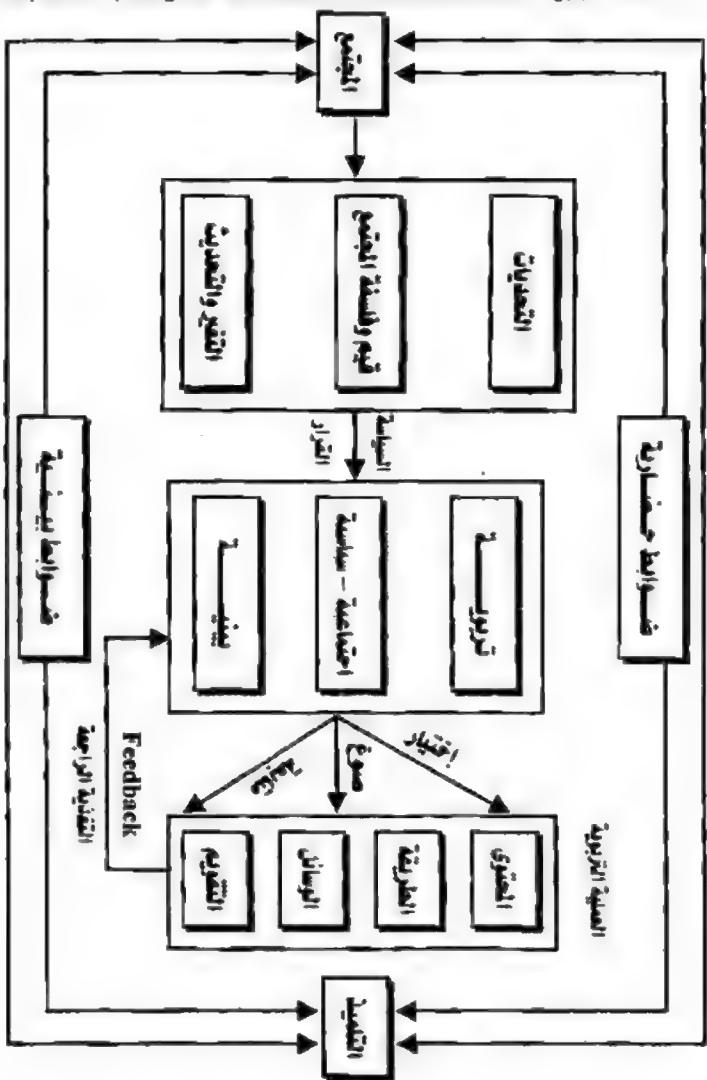
٢. ظروف البيئة والمجتمع :

ينبغي اعتبار ظروف البيئة والمجتمع مصدراً واحداً للأهداف ، إذ أن ذلك يؤدي إلى وظيفة المادة الدراسية ، ويمكن تحقيق ذلك بتقسيم الحياة في المجتمع إلى مجالات معينة حتى يسهل بحثها ودراستها وتحليلها ، مثل مجال الثروات الطبيعية ، ومجال الأنشطة التجارية ، ومجال النشاط الزراعي ... إلخ .

كما يجب أن يوضع في الاعتبار اهتمامات الناس وآمالهم وحاجاتهم ومطالبهم ، وأساليب حياتهم وطرق تفكيرهم وعلاقاتهم المتشابكة من أجل التوصل إلى أهداف تساعد على تقدم المجتمع والارتقاء بتفكير أبنائه .

٣. طبيعة المتعلم :

التعلمون جزء من المجتمع وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم تحتاج إلى الاهتمام بهم ورعايتهم من خلال المواقف التربوية التي توفرها المدرسة لتلاميذها .



شكل (٢١) ديناميكية التفاعل بين قيم وفلسفة الاجتماع والأهداف التربوية

وتستخدم تكنيكات عديدة في تحديد حاجات المعلمين واستعداداتهم وقدراتهم مثل الملاحظة والمقابلة والمجلات المدرسية ودراسات الحالة بالإضافة للبحوث والدراسات العلمية الميدانية وسجلات الأداء (البورتفوليو) .

ولذلك عند اشتقاق الأهداف التربوية يجب مراعاة طبيعة المعلمين وخصائصهم النفسية والجسمية .

٤- طبيعة المادة الدراسية :

من خصائص العلوم المختلفة ان لكل علم سماته وبنية وأهدافه ومالاته وطرق البحث فيه .

ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدراسية كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف ، لأن كل متخصص منهم لديه المام بطبيعة عمله ومجال تخصصه .

ومن الملاحظ ان كثيراً من المتخصصين يغالى في المواد الدراسية من حيث وضع الأهداف ، والخبرات المتضمنة مما يجعل التخصص يهتم بأن يقدم للمتعلم كل مادة التخصص حتى يصير متخصصاً دون اعتبار لإمكانات وقدرات هذا المتعلم مما يحتم ضرورة اشتراك نخبة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم من أجل تصنيف الأهداف وتحليلها وتحديدتها واختيار الخبرات الملائمة للمتعلم في مجال التخصص .

٥- القيم الروحية والخلقية :

" إن القيم هي المحركات والموجهات السلوكية و المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها " ومعظم هذه القيم يكون مستمداً من الدين الذي يدين به المجتمع ويحرص على تطبيقه ، وعلى زرع مبادئه في نفوس

أبنائه وأيضاً من الموروث الثقافي للمجتمع وفلكلوره الشعبي ، لذا وجب أن تكون هذه الأهداف مشتقة من القيم الروحية والخلقية . لما لها من أثر عميق في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم ومذاهبهم لأنها تحض على الخير والحب ، والترابط والعدالة ، وهذه القيم السامية تميز الطريق لوضع الأهداف التي تحقق تنشئة المواطن الصالح .

٦- الإطار القومي والمقومات التاريخية للمجتمع :

للكل مجتمع أمة ينتمي إليها ويعتز بذلك الانتماء ويحاول أن يحافظ على قيمها وعاداتها وتقاليدها وأساليب حياتها . لذا وجب على مخططي المناهج الاهتمام عند وضع وبناء الأهداف بالإطار القومي والتاريخي للمجتمع وأن تصمم الأهداف في ضوء الواقع الاجتماعي والحفاظ على قيمه السليمة ومساعدة أبنائه على التخلص من القيم السلبية التي تعوق تقدمه وانطلاقه نحو المستقبل ، وتختلف أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تركزها على (الفرد - المجتمع - المعرفة) . انظر شكل (٢٢) .



شكل (٢٢) أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج

■ عناصر صياغة الهدف السلوكى من وجهه نظر ميجر *Mager* :

أشار (ميجر) *Mager* منذ ستينات القرن الماضى إلى أن الأهداف تصف نتائجاً متشوداً للمتعلم ، كما أنها تنظم للمتعلم جهوده فى التعلم بحيث تزيد من فعاليتها .

وأشار إلى أهمية اتصال الهدف مع مقاصد موضوعات المنهج كذلك تحديد ماذا يتوقع من المتعلم ، وهناك أربعة شروط لذلك هى :

■ تحديد عدد المشكلات المراد من المتعلم حلها .

■ تحديد طرق الوصول إلى حلها .

■ تحديد الأجهزة والمواد المرجعية .

■ تحديد الشروط الطبيعية لحدوث الأداء .

ويرى (ميجر) بأنه لا بد من أن تتوافر فى عبارة الهدف السلوكى خصائص عدة أساسية :

• الخاصية الأولى : بيان المهمة أو السلوك النهائى *Terminal Behavior*

الذى سوف يظهره المتعلم .

• الخاصية الثانية : بيان بالشروط أو المواصفات المهمة *Important*

Conditions التى من المتوقع أن يحدث السلوك النهائى ضمنها .

• الخاصية الثالثة : بيان بالمعيار أو الحك *Criterion* للأداء المقبول من قبل

المتعلم كدليل على تحقيق الهدف أو حدوث التعلم .

ولهذه العناصر الثلاثة أهمية قصوى برأى (ميجر) *Mager* نظراً لأنها توضح للتلميذ مباشرة أنواع ومستويات الأداء المتوقعة منه بعد إتمام الوحدة الدراسية أى أنها مهمة فى توضيح أهداف التعلم وحفز التلاميذ للعمل على بلوغها .

أمثلة لعبارات هدفية بطريقة (ميجر) :

- إذا أعطى الطالب قائمة من عشر حوادث تاريخية فإنه يكون قادراً على إعطاء تواريخ لتسع منها .
- إذا أعطى الطالب خريطة صماء لمصر يمكنه أن يحدد عليها خمس مدن هامة .
- إذا أعطى الطالب قائمة بلمسة مفاهيم جغرافية فإنه يكون قادراً على إعطاء ثلاثة أمثلة لكل مفهوم منها .

▪ صياغة الهدف عند جرونلند Gronlund

يسرى (سومان جرونلند) أن صياغة الهدف التعليمي بطريقة (ميجر) Mager تحقق فائدة ملموسة حين يتم التركيز على نواتج التعلم البسيطة والمهارات الخاصة كما تحقق فائدة كبرى في نطاق التعليم البرنامجي حينما كان الهدف هو الوصول إلى مستوى الإتقان وقياسه ، ولذلك فإنه ليس ضرورياً في نطاق التعليم الصفى النظامى إعداد قائمة طويلة جداً بالأهداف تغطى كافة نواتج الخاصة .

ويهتم (جرونلند) بكتابة الأهداف التعليمية كنواتج لعملية التعليم حسب (ميجر) Mager حيث يمكن وضع قائمة بالسلوكيات المحددة التى يتوقع ان يقوم بها المتعلم تحت ظروف معينة وبمستوى معين من الإتفاق على انه توجد هناك مشكلتين أساسيتين لهذا الإتجاه ، وهما :

- الأولى : انه من الممكن تحديد الظروف والشروط المناسب لكل هدف وإذا أمكن ذلك فإن مقدار التكرار والإعادة سوف يكون كبيراً .

- **الثانية :** إننا لا نستطيع أن نحدد المعايير المناسبة لكل الأهداف التي نكتبها على أن هذا لا يعنى المعلم من كتابة الأهداف بصورة سلوكية واضحة ولمعالجة المشكلتين يرى (جرونلند) انه يمكن اتباع طريقة صياغة الأهداف التعليمية بشكل عام ومن ثم توضيح كل هدف عن طريق قائمة من السلوكيات المحددة التي تدل على تحقيق الهدف العام .

مثال : أن يستخدم التلميذ مهارات التفكير النقدي خلال القراءة السلوكيات المحددة للهدف :

- أن يفرق بين الحقيقة والرأى .
- أن يفرق بين الحقيقة والاستدلال .
- أن يبين علاقات السبب والنتيجة .
- أن بين الأخطاء في المحاكمات العقلية .
- أن يحدد الافتراضات اللازمة .

ويذكر (جرونلند) انه يجب أن تشمل خطوات تحديد الأهداف التعليمية بلغة سلوكية على ما يلي :

- كتابة الأهداف التعليمية كنواتج تعليمية تتوقعها من التلاميذ .
- وضع قائمة تحت كل هدف تعليمي تضم نواتج تعليمية محددة تصف السلوك النهائي الذى يجب أن يؤديه التلميذ ليبرهن على أنه حقق الهدف ، ومن اجل ذلك :

- أبدأ كل نتاج تعليمي محدد بفعل يدل على سلوك ملاحظ .
- ضع قائمة ذات طول كاف من النواتج التعليمية المحددة لكل هدف لوصف سلوك التلاميذ الذى يحقق الهدف وصفاً مناسباً وكافياً .
- عند تعريف الأهداف التعليمية العامة عن طريق النتائج التعليمية يجب تعديل القائمة الأصلية حسب ووفق ما يتطلبه الموقف .

- الحذر من حذف الأهداف المعقدة لكونها صعبة التعريف بمبارات سلوكية محددة .
- اللجوء إلى الموارد المرجعية للاستعانة بها للتعرف على السلوكيات المحددة الأكثر ملاءمة لى وصف الأهداف .

ويشير (جرونلند) *N.Gronlund* على أنه :

- كلما نجح المعلم فى جعل نواتج التعلم أكثر تعقيداً كلما ساعد على دوام تعلمها لفترة أطول وأيضاً انتقل أثر تعلمها إلى مواقف جديدة .
- كلما نجح المعلم فى جعل أهدافه الخاصة (نواتج التعلم) مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث النمو والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية كلما كانت النواتج الأكثر تعقيداً مناسبة أكثر لإثارة ميول التلميذ واستمرارها .

والمهم فى تحديد الأهداف السلوكية والتدريبية أن يصاغ بعدها تحديد المستوى المراد تدريسه ومناقشة الطرق التى يتم بها التعلم والتدريس ، ومن ثم انتقاء أفضل الأساليب فى تدريس المحتوى ، ويجب أن تكون صياغة الأهداف السلوكية فى صورة ألفاظ أدائية وفق معايير ضرورية هامة .

- معايير صياغة الهدف السلوكى وفق بلوم وآخرين :-

- ١- أن يصف سلوك المعلم .
- ٢- أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبنى للمعلوم) يصف السلوك الذى يفترض أن يظهره التلميذ عندما يتعامل مع المحتوى .
- ٣- يجب أن تصف عبارة الهدف سلوكاً عند التلميذ قابلاً للملاحظة .
- ٤- أن يكون الهدف بسيطاً غير مركب .
- ٥- أن يعبر عن الهدف فى مستوى مناسب من العمومية .

- ٦- أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة .
 - ٧- أن يكون الهدف واقعي ويمكن قياسه .
 - ٨- أن يتدرج الهدف من السهل إلى الصعب .
 - ٩- أن تكون الأهداف متنوعة تشمل مستويات متعددة من السلوك .
- أمثلة لتعابير يفضل عدم استخدامها في صياغة الهدف السلوكي : يفهم ، يستدق ، يعي ، يتحسس ، ينمو في قدرته على ، تتكون عنده الفه به ... يستوعب الدلالة به ... ويبدى اهتماماً به
 - تعابير يستحسن استخدامها في صياغة الهدف مثل : يقارن ، يذكر ، يعدد ، يصف ، يصف ، يلخص ، يطبق في موقف جديد ، يعطى أمثلة ، يعبر عن ... يحل مسألة ... يعطى أمثلة لـ ... يختار ، يوازن .
 - مواصفات الأهداف السلوكية :
- ١- أن تكون متسقة مع الأهداف العامة للتربية فإذا كانت الأهداف العامة ترمى إلى تنمية التفكير المستقل والقدرة الإبداعية والاتجاهات الإيجابية نحو العمل فإن هذه الأهداف العامة والمجردة لابد أن تكون المصدر الذي تنشق منه الأهداف التعليمية السلوكية .
 - ٢- أن تكون واقعية وقابلة للتحقيق أى تراعى حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وخصائص البيئة التعليمية .
 - ٣- أن تكون في صورة متدرجة ومتسلسلة أى تراعى الانتقال من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب إلخ .
 - ٤- أن تكون متنوعة تتضمن جوانب عقلية ومهارية ووجدانية .
 - ٥- أن تكون مصاغة بصورة سلوكية (انظر معايير صياغة الهدف السلوكي) .

ويقدم (كريج) Kreege مجموعة من الموصفات التي تعد بمثابة معايير لصياغة الهدف السلوكي والتي يمكن الاستفادة منها أيضاً ، وهي :

- هل كتبت الأهداف بصيغ وعبارات تركز حول سلوك المتعلم
- هل تعتبر الأهداف (نوعية) بدرجة كافية وذات معنى .
- هل الأهداف صادقة ومنتمية مع الأهداف العامة .
- هل الأهداف قابلة للقياس من حيث (مستوى الأداء والشروط والمواقف التي سيحدث فيها الأداء) .
- هل الأهداف متعاقبة ومتسلسلة فيما يتصل ، فالهدف الأول فالذي يليه . إلخ
- هل الأهداف متوافقة مع خبرة التلميذ السابقة .
- هل الأهداف مقبولة وفي الأوساط التي ينتمى إليها التلميذ (كريج ١٩٨١) .
- تصنيف الأهداف التربوية :

تقسم التربية الحديثة برأى كل من تكلم عنها ، بتنمية شخصية الطالب المتكاملة ، ولعل الخطوة الأولى نحو ترجمة هذا الشعار إلى ممارسات عملية ، هي أن تكتب أهدافاً للأبعاد الرئيسية لعملية التعليم والتعلم .

▪ أولاً: تصنيف جرونلند للأهداف :

١- المعرفة :

- المصطلحات
- الحقائق الخاصة
- المفاهيم المبادئ

٢- الفهم Understanding

- المفاهيم والمبادئ
- الإجراءات
- المادة المكتوبة ، الرسوم ، الخرائط ، البيانات الرقمية، المواقف المشككة .

٣- التطبيق

- المعلومات المرتبطة بالحقائق .
- المفاهيم والمبادئ .
- الطرائق والإجراءات .
- مهارات حل المشكلة .

٤- مهارات التفكير

- التفكير النقدي
- التفكير العلمي

٥- المهارات العامة

- المهارات المخبرية
- المهارات الأدائية
- مهارات الاتصال
- مهارات العددية
- مهارات الاجتماعية

٦- الاتجاهات

- الاتجاهات الاجتماعية
- الاتجاهات العلمية .

٧- الميول و الاهتمامات :

- الميول الشخصية
- التربوية والمهنية

٨- التقديرات

- الأدب ، الفن ، الموسيقى
- التحصيل العلمي والاجتماعي

٩- التكيف

- التكيف الاجتماعي
- التكيف الانفعالي

■ ثانياً : تصنيف بلوم ورفاقه

الخطوة العلمية الرئيسة في مجال تصنيف الأهداف جاءت من قبل (بلوم) و (كراثول) ورفاقهم في كتابهم الشهير (تصنيف الأهداف التربوية) *Taxaonmy Of Educational Objective* والذي يعتبر حتى الآن أكثر المراجع فائدة في موضوع الأهداف التربوية تحديداً وتعريفاً وتصنيفاً ، وقد شارك في تطوير وإعداد هذا النظام مجموعة من علماء النفس والمدرسين والمختصين في القياس النفسي التربوي . وتصنف الأهداف في هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات :

- ١- المجال المعرفي *Cognitive Domain* ويحتوي على تلك الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية كالعرفة والفهم ومهارات التفكير .
 - ٢- المجال الوجداني *Affective Domain* وتشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات كالرغبات والمواقف والتقدير .
 - ٣- المجال الحركي *Psychomotor Domain* ويشمل الأهداف التي تركز على مهارات الحركة كالكتابة والطباعة والسباحة والرسم وتشغيل الآلات .
- أولاً : المجال الفكري *Cognitive Domain* :

- يبدأ المجال الفكري المعرفي بتأرجح بسيط للمعرفة *Knowledge* ثم يستمر بالتدرج إلى مستويات أكثر تعقيداً كالإدراك *Comprehension* والتطبيق *Appreciation* وانتهاء بالمستوى الأكثر تعقيداً وهو التقدير *Appreciation*
- ١- المعرفة : تعرف على أنها عملية تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقاً ابتداء من الحقائق المحدودة إلى نظريات متكاملة ، وكل ما هو مطلوب هنا استعادة المعلومات إلى الذاكرة والمعرفة تمثل أدنى مستوى من نواتج المعرفة .
 - ٢- الفهم *Coperhension* : هو القدرة على فهم معنى الأشياء ، وهذا الفهم يمكن إظهاره عن طريق تحويل المواد من هيئة إلى أخرى كلمات إلى أرقام ، أو تفسيرها (شرح تلخيص) أو تخمين مردوداتها المستقبلية ، نواتج التعلم في هذه الفئة تقع في مستوى أعلى قليلاً من مستوى المعرفة وهي تمثل أدنى مستوى للفهم .

٣- **التطبيق Application**: هو القدرة على تطبيق أو استعمال الأمور التي تم تعلمها في مواقع جديدة ، وتشمل هذا التطبيق القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات نواتج التعلم في هذه الفئة تتطلب مستوى من الفهم أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم .

٤- **التحليل Analysis** : هو القدرة على فك الأجزاء المختلفة بفرض فهم تركيبها ، وهذا يشمل التعرف على تلك الأجزاء وتحليل العلاقة بينها ومعرفة الأسس التي تحكم تلك العلاقة ، ونواتج التعلم هنا تشمل مستوى فكريا أعلى من تلك التي تقع تحت الإدراك والتطبيق لأنها تتطلب فهما غتوى وشكل المادة .

٥- **التركيب Synthesis** : هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة ، وهذا يشمل الكتابة ، أو التحدث عن موضوع لم يسبق التطرق إليه أو إنتاج خطة عمل أو مجموعة من العلاقات المجردة (خطة لتصنيف المعلومات) نواتج التعلم في هذه الفئة تركز على السلوك الإبداعي للفرد مع التأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة .

٦- **التقييم Evaluation** : القدرة على إعطاء حكم قيمة مادة معينة (جملة ، رواية ، قصيدة ، تقرير ، رأى الخ) كفرض محدد ، والحكم يجب أن يستند على معايير واضحة ومحددة ، وهذا يشمل معايير داخلية (التنظيم) أو خارجية (العلاقة بالغرض) ، تحدد من قبل الطالب أو تعطى له .

نواتج التعليم في هذه الفئة تمثل أعلى مستوى في المجال الفكري المعرفي ، وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى إضافة إلى العنصر الذاتي .

جدول (٧) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

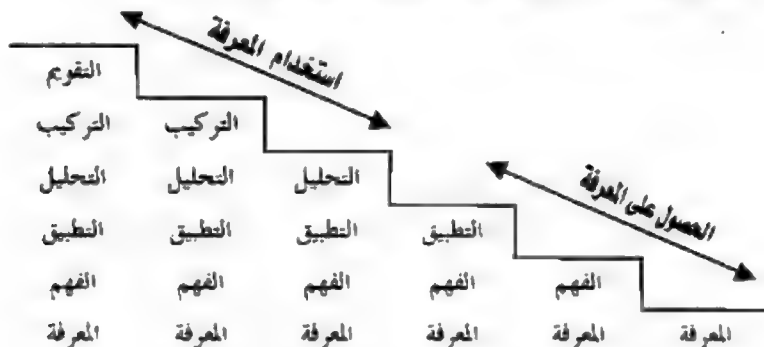
الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية الصياغة نواتج التعلم المحددة
المعرفة	يعرف مصطلحات شائعة . يعرف حقائق محددة . يعرف مفاهيم أساسية . يعرف طرق وأساليب .	يعرف ، يصف ، يعرف ، يشرح ، يفرج ، يسمى ، يلخص ، يختار ، يحدد ، يحلل ، يستخرج
الفهم	يستنتج حقائق ومبادئ . يفسر الرسوم والخرائط . يسلك أهمية استعمال الطرق العملية .	يدافع ، يميز ، يلخص ، يوضح ، يعطى أمثلة ، يلخص ، يحول ، يشرح ، يعمم ، يتوقع ، يعيد صياغة
التطبيق	يطبق مفاهيم ومبادئ في مواقع جديدة . يطبق قوانين ونظريات في مواقع جديدة . يحل مسائل رياضية . يرسم خرائط ورسوم بيانية . يوضح أمثلة لاستخدام طريقة . بصورة واضحة أو خطوط معينة	يفسر ، يرب ، يجرب ، يوضح ، يعدل ، يشل ، يهي ، يعمل ، يتوقع ، ينتج

تابع جدول (٢) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم المحددة
التحليل	يتعرف على الفرضيات غير المدرجة . يتعرف على المغالطات في التعايش . تميز بين الحقائق والاستنتاجات . تقيم أهمية البيانات . تحليل التنظيمي لعمل ما .	يجزى ، يميز ، يتعرف ، يعزل ، يوضح ، يلخص ، يشير إلى ، يربط ، يختار ، يفعل .
التركيب	يكتب موضوعا جيد التنظيم . يلقى خطابا جيد التنظيم . يكتب قصة قصيرة بديعة . يقترح غط لإجراء تجربة ما . يصنع نظاما جديدا لتصنيف الأشياء .	يرتب ، يدمج ، يبتدع ، يخترع ، يوضح ، يعدل ، ينظم ، يخطط ، يربط ، يتعرف ، يكتب ، يؤلف ، يلخص ، يفسر ، ينقح ، يتركب ، يجمع ، يعيد ترتيب .
التقييم	يحكم على الترابط المنطقي للمادة المكتوبة . يحكم على صحة الاستنتاجات . يحكم على قيمة عمل معين .	يقيم ، يقارن ، يستخلص ، ينتقد ، يميز ، يفسر ، يلخص ، يحرر ، يربط ، يدعم ، يوضح ، يصف .

ملاحظات على التصنيف المعرفي :

تنظيم الفئات فيما بينها وفق ترتيب هرمي من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب كما يفترض أن الفئة المتقدمة تشمل على الفئات التي تسبقها وتحتويها ، كما يظهر في الترتيب التالي شكل (٢٣) .



شكل (٢٣) المستويات المعرفية للجانب الإدراكي المعرفي

٢- إن قائمة الأهداف العامة المبينة في العمود الثاني من الجدول السابق جدول رقم (٧) ليست قائمة كاملة ، وإنما يقصد بها تقديم الأمثلة التي يمكن أن تشجع الطالب على محاكاتها .

٣- إن العبارات السلوكية المحددة المبينة في العمود الثالث ليست قائمة كاملة بل عينات توضيحية يلاحظ منها أن العبارة الواحدة يمكن أن تستخدم لكتابة أكثر من هدف لاكثر من مستوى وكلمة (أن يعين) يمكن استخدامها في عدة مستويات معرفية.

جدول رقم (٨) الهدف والمستوى

المستوى	الهدف
المعرفة	يعين الطالب التعريف الصحيح لمصطلح
الفهم	يعين الطالب أمثلة عــــمن مبدأ
التطبيق	يعين الطالب القواعد المناسبة لـ
التحليل	يعين الطالب مكونات الخريطة

• ثانيا المجال النفسحركى : *psychomotor Domain*

عرضت "كوثر كوجك" ١٩٧٧ تصنيفات للجانب النفسى الحركى فى ضوء تصنيف (سيمسون) *simpson* وتصنيف (هارو) *Harro* وقد استخدمت المؤلفه تعديلا من أجل التبسيط والواقعية فى ضوء خبراتها العلمية فى ملاحظة عطلات تكوين المهارات اليدوية والحركية عند المعلمين (كوثر كوجك : ١٩٩٧) .

١ مستوى الملاحظة : المستوى الأول فى المجال الحركى النفسى ويصبح التلميذ فيه على وعى بما يحدث حوله أو بما يقدم أمامه من خلال ملاحظته بحواسه المختلفة والتي تمكنه من إدراك حقائق وتفصيل ما يحدث كما ونوعا وإجراءات .

ويمكن القول أن هذا المستوى يتطلب من التلميذ الاستعداد للقيام بأداء معين وهذا الاستعداد للقيام بأداء معين يكون ذهنية *Mental Set* أو بدنيا *Physical Set* أو انفعاليا *Emotional Set* .

٢ - مستوى التقليد : يقوم التلميذ بأداء عمل ما أو جزء مكمل مقدما نفس الخطوات التى شاهدها أمامه ، ولا يتوقع من التلميذ هنا الإتقان أو الإجابة ، ولكن التكرار للعمل تحت الإشراف الدقيق من معلمه .

٣ - مستوى التجريب : يتطلب هذا المستوى أن ترفع الموافقة والإشراف عن التلميذ تدريجيا بحيث يعمل التلميذ بشيء من الحرية والتصرف والكفاءة والثقة .

جدول رقم (٩) الفئات والمصطلحات الخاصة بأهداف في المجال الحركي

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم
الملاحظة	يراقب بانتباه يشاهد ما يجري أمامه يلاحظ بوعي تام يتابع خطوات أداء	يراقب ، يتابع ، يشاهد ، يرى ، يلاحظ ، يستكشف ، يعاين ، ينصت ، يشم
التقليد	يكرر الحركات المطلوبة يطبق عمليا كيفية القيام ب... يحدد التسلسل الأفضل ...	ينقل ، يكرر ، ينسخ ، يعيد عمل ، يذيع ، يقلد ، يحاول .
التجريب	يؤدي بطريقة معلومة ينتج وحدات جديدة يتبع تعليمات مكتوبة في تنفيذ المهارة	يؤدي ، يجرب ، يعمل ، ينفذ ، يتبع ، يحاول ، يتبع تعليمات نظرية في عمل شئ ما ، يطبق ما تعلمه
الممارسة	يعرض طريقة تصميم خريطة يصمم نموذجاً للتجربة يعيد تركيب الجهاز بأقل كمية أخطاء	ينتج كميات ، يعمل بثقة ، يؤدي بقليل من الأخطاء ، يتدرب على ، يصنع ، يعمل بكفاءة ، يعرض طريقة العمل
الإتقان	- يظهر مهارة عالية في الأداء . - يتفنن العزف على الآلة الموسيقية - يصلح المعدات بسرعة ودقة - يؤدي خطوات رسم خريطة	مجيد ، يتفنن ، ينتج بسرعة أو بكثرة ، يعمل بثقة ، يتحكم في.....
الإبداع	- يؤلف مقطوعة موسيقية يصمم خريطة جديدة للتقسيم الإداري في مصر	يصمم ، يشيد ، يبني ، يشير ، يطور ، يؤلف ، يكون

■ ثالثاً : المجال الوجداني (البعد الغائب في العملية التعليمية) :

يهتم القائمون على العملية التعليمية بالجانب المعرفي مهملي الجانب الوجداني ، ويتعاملون مع التلميذ ككائن معرفي غافلين أن التلميذ بشر له مشاعر وقيم ومبادئ واتجاهات وإن اكتساب المعرفة لا يتم من أجل المعرفة بل من أجل اتجاه ما نحوها أو قبول أو رفض مفهوم أو مبدأ أو نظرية ، والتلميذ حينما يأتي من المنزل للمدرسة يأتي بعقله ومشاعره وقيمه واتجاهاته ومهاراته ، وكل ذلك يؤدي دوراً هاماً في دافعيته نحو التعليم وعلاقاته داخل المدرسة .

إلا أن هناك صعوبات يتحدث عنها القائمون على العملية التعليمية فيما يتعلق بالأهداف الوجدانية وتقويمها منها :

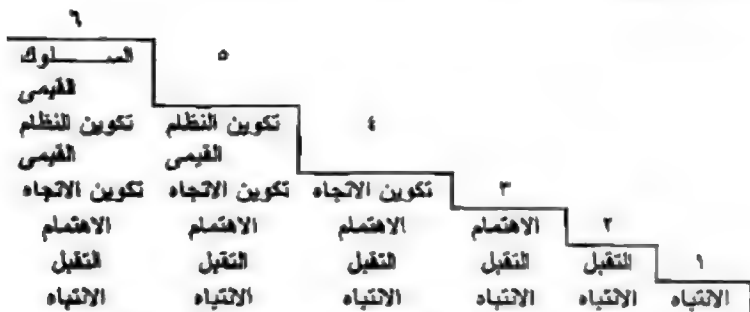
- العمومية بالنسبة للأهداف الوجدانية وبالتالي صعوبة تجزئتها وإخضاعها للقياس بصورة سليمة .
- الفكر السائد لدى الكثيرين من التربويين من أن تحقيق الأهداف المعرفية كفيلاً بتعديل السلوكيات والمشاعر والاتجاهات الوجدانية لدى المتعلم .
- الجوانب الوجدانية المتضمنة للقيم والاتجاهات والميول تحتاج لوقت طويل نسبياً من أجل تحقيقها ، وبالتالي لا تظهر إلا بمرور فترة زمنية طويلة عكس الأهداف المعرفية التي يمكن أن تحدث في فترة محدودة .
- صعوبة تقويم الجوانب الوجدانية حيث تتطلب أساليب اختبارية معينة لا يستطيع العديد من المعلمين تصميمها أو تطبيقها ، كما تعتمد بصورة كبيرة على ملاحظة السلوك عملياً وبصورة غير مقصودة .
- يرى البعض أن الاهتمام بتدريس القيم قد يعارض بين أصحاب المعتقدات العديدة كما يرى البعض أنه يعد بمثابة تدخل في الشئون المختلفة للمتعلم .

• صعوبة إحداث تغير سلوكي وجداني وبالتالي تقويمه وقياسه فقياس اتجاه نحو التعاون أو العلم والبحث والمشاركة والتنافس يختلف عن تعلم الحقائق والمفاهيم والقوانين والرموز والنظريات. (أنطانيوس ١٩٩٥)

تصنيف البعد الوجداني : *Affective Domain*

يشير هذا الجانب إلى الناحية الوجدانية من السلوك كالفنون التي تخاطب جانب الأحاسيس والمشاعر في الحديث عن تنظيم وتصنيف جانب الأحاسيس والمشاعر يجب أن نضع في عين الاعتبار مفهوم التذويب *Internalization* أي العملية التي بواسطتها يجعل الفرد شيئاً ما جزءاً من بنيانه الداخلي والاستجابة له بشيء أكبر من القبول أو أخذ العلم به .

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم " ديفيد كراول *D.Krathweel* " بتطوير مصنفاً للنواتج العاطفية لعملية التعلم في مجموعة من الفئات ، كما قامت " كوثر كوجك " ١٩٩٧ بتطوير مصنف للأهداف الوجدانية في ضوء أفكار " كراول " وهو ما سيتم تناوله في العرض الحالي لمنهجية وسهولته في عملية التعلم ، وقابليته للاستخدام من قبل المعلمين حيث قسمت المؤلفات المستويات إلى ست درجات تبدأ بالانتباه . ثم القبول ، ثم الاهتمام ثم تكوين النظام القيمي ثم السلوك القيمي . شكل (٢٥)



شكل (٢٥) درجات سلم الأهداف الوجدانية طبقاً لتصنيف " كوثر كوجك "

ومن الواضح في هذا التصنيف أنه يترج ليعكس استجابة المعلم لهذه المثيرات وما تكونه من ميول واهتمامات ، ثم تكوين الاتجاهات القيم ، وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي ، ثم السلوك القيمي الذي يميز شخصية الفرد وفلسفته في الحياة .
(١) مستوى الانتباه :

وفية يتم جذب انتباه المعلم إلى مثير ما بطريقة حسية بصرية سمعية إلخ ، وعما يثير حماس المعلم للمعرفة عن هذا المثير ، ويتراوح نواتج التعليم لهذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه بعناية لما يقوله الآخرون .
(٢) التقبل

يستطلب هذا المستوى قيام التلميذ باستجابة طوعية للمثير والتي تحقق إشباعاً له . أى المشاركة الحية من قبل المعلم . كما يظهر من خلال الاستجابة لميول واهتمامات المعلم نحو البحث عن أنشطة تشبع حاجاته التي تولدت من خلال المثير ، وتندرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أو مطلوبة من التلميذ إلى استجابة طوعية ونواتج التعلم في هذه الفئة تحاول التركيز على النواحي التعليمية التالية .

أ- الإذعان للاستجابة *Acquiescence in Responding*
قراءة المادة المطلوب تحضيرها .

ب- الرغبة في الاستجابة *Willingness To Responding*
قراءة طويلة لأكثر ما يتطلبه تحضيره .

ج- الإبداع للاستجابة *Satisfaction in Responding*
القراءة لغرض التسلية

(٣) مستوى الاهتمام :

يتميز سلوك التلميذ في هذا المستوى بالفعالية والاتجاه ، ويبدو اهتمامه واضحاً من خلال الرغبة في معرفة المزيد من الجوانب عن المثير الذي أثاره من قبل وتظهر المزيد من الأسئلة والمناقشات حول ذلك والاستعداد لبذل الوقت والجهد في كل عمل يرتبط بمعرفة عن المثير .

وينعكس اهتمام التلميذ في سلوك لفظي أو غير لفظي ، تري (كوتر كوجك) أن هذه الدرجة من درجات المجال الوجداني تمثل نقطة تحول التلميذ من مجرد الانصياع للأوامر إلى الإحساس بمتعة التعلم وبهجة، وهذه بداية التعلم الحقيقي (كوتر كوجك: ١٩٩٧). الذي ينعكس في سلوك الفرد وينتقل أثره من المدرسة إلى المجتمع ، و المعروف علمياً أن التعلم لا يحدث الا من خلال رغبة وإرادة التلميذ في التعلم.

٤) تكوين الاتجاه:

في هذا المستوى يهتم بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو الظاهرة تقديراً ذاتياً ويتراوح التقدير هنا من القبول النسي للقيمة (الرغبة في تحيين المهارات) إلى مسوي معقد في الفئة (افراض المسؤولية عن عمل شئ معين) .

وتذكر (كوتر كوجك) أنه لا يمكن الحكم علي تكوين اتجاه ما من منبر أو ظاهرة سلوكية واحدة ؛بل يجب أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة ويتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية التي تدل علي مسوي معين من الانفعال (اتجاه) .

ونواتج التعليم في هذه الفئة (المسوي) تتعلق بذلك السلوك الثابت إلي درجة كافي ويمكن التعرف علي القيمة بوضوح والأهداف التدريبية المصيفة عادة تحت المواقف **attitudes** والتقدير **appereciation** والتي تقع في هذه الفئة وهنا يظهر التنظيم القيمي أو السلم القيمي للمتعلم حيث يحدد مكانه كل قيمة في وجدانه وعلاقتها ببعضها ويتم التنظيم وفق الأهمية والسيادة للمتعلم.

٥) مستوى تكوين النظام القيمي.

هنا في هذا المستوى تظهر اعتقادات الفرد بالنسبة للاتجاه الذي كونه، ويرتبط الانفعال على هذا المسوي بتكوين القيم ، ولكن نظراً لأن الفرد يكون في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم ، التي تتوافق أو تتعارض معا

فلابد أن تستقر هذه القيم في دخیلة الإنسان بشكل سوى، ونظام يرتضیه هذا الإنسان لنفسه ، وهذا ما يعبر عنه بتكوين النظام القيمي (كوثر كوجك: ١٩٩٧).

أي أن هذا المستوي هو عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخليا، لذا فإن التركيز في هذا المستوي يكون على قيم المقارنة والربط والتركيب .

ونواتج التعلم في هذا المستوي لها علاقة بمفهوم القيمة (يعرف على مستوية كل شخص في تحسين العلاقات الإنسانية أو بناء نظام قيمي) (بضع خطة عملية لإشباع حاجاته الاقتصادية والاجتماعية) والأهداف التدريسية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة تقع في هذا المستوي

٦) مستوى السلوك القيمي :

هذا المستوي يعرض المعلم أن لديه نظاما قيميا معينا يحكم سلوكه لفترة كافية ؛ويكون سلوكه في هذا المستوي اقرب إلى الثبات والعميم وتعبير عن مستويات المجال الوجداني، وفيه تتكامل الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم وتغطي السنوات التعليمية في هذا المستوي مدي واسعا من النشاطات إلا أن التركيز الأساسي يكون على نمطية السلوك وكونه دالا على الشخصية الكلية للمتعلم .

ومن الصعب جدا قياس هذا المستوي موضوعيا لأنه حصاد المؤثرات التربوية العقلية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أو خارجها، ولعل هذا يبين أهمية التكامل في النظام التعليمي وبين النظام التعليمي والمجتمع.

ملاحظات على الأهداف الوجدانية :

المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة للتصنيف في التعامل معه وتتميه وذلك للأسباب التالية :

١- عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية .

- ٢- الحاجة إلى وقت طويل لتحية مكونات هذا المجال .
- ٣- نواتج التعلم موقفية ، أى قد تختلف من موقف لآخر ، كما أنها يمكن أن تكون غير معبرة فقد يبدى الفرد غير ما يطن .
- ٤- صعوبة تصميم اختبارات تقيس هذا الجانب وعدم قدرة المعلمين على ذلك

جدول (١٠) أهداف الجانب الوجداني

الصفة	الأهداف التربوية العامة	مصطلحات سلوكية لصناعة نواتج التعليم المعددة
الانتماء	- نستمع بانتباه . - يظهر وعياً لأهمية التعلم - يلاحظ بدقة الأنشطة التي تتم داخل الفصل	يستمع بيقظة ، يبه ، يتابع ، يركز على ، يصغى ، يلاحظ ، يحسن ، يشعر ...
التقبل الاستجابة	- يقبل الفروق الفردية والثقافية بين الناس - يطيع قوانين المدرسة . - يسهم في المنافسات الصعبة - يستجيب لمهام خاصة . - يبدي استعداداً للقيام بأعمال متعددة	يستجيب ، يبادر ، يقبل ، يطيع ، يحب بحرية ، يشترك في ، يناقش ، يبدي استعداداً ، يوافق على ...
الاهتمام	- يطيع قوانين المدرسة . - يسهم في المناقشات الصفية . - يظهر اهتماماً بموضوع ... - يبدي اهتماماً بمساعدة الآخرين - يكمل الواجبات اليومية .	يشترك ، يشتر نقساط جديدة ، يشترك طواعية ، يعنى به ، يبدي اهتماماً به ، يتعاون في ، يتطوع للقيام بعمل ، يقرأ حول موضوع ، يجمع مادة علمية .

تابع جدول (١٠) أهداف الجانب الوجداني

الفترة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصناعة نواتج التعليم المحددة
الاتجاه	<p>- بين إيمانه بالمبادئ الديمقراطية.</p> <p>- يقدر دور العلم في الحياة اليومية.</p> <p>- يظهر اتجاهات نحو حل المشكلات.</p> <p>- يظهر التزاما نحو التحسن الاجتماعي.</p>	<p>يختار بحرية ، يمارس بحرية ، يتبنى فكرة ، يبذل مجهودا ، يبادر بـ ، يدافع عن ، يتصل</p>
النظام القيمي	<p>- يفاضل بين الحرية المطلقة والمسئولية في مفهوم الديمقراطية.</p> <p>- يطور خطة لحل بعض المشكلات التي يدرسها أو يرتب أهدافه في الحياة.</p> <p>- يكيف قدراته وإمكاناته مع عملية التعلم.</p>	<p>يختار ، يفاضل ، يضيف ، يرتب ، يطور ، يوائم ، يكتف ، يبذل ، يبرز .</p>
السلوك القيمي	<p>يستعمل منهجا موضوعيا في حل المشكلات ، يمارس التعاون في الفعاليات الجماعية ، يكون عادات صحية ، يستخدم الأهداف بطريقة لحل المشكلات ، يتطوع لأداء عمل اجتماعي</p> <p>يؤاظب علي الدقة والإخلاص في العمل.</p>	<p>يسلسل ، يتصرف ، يؤاظب ، يحافظ علي ، يدافع عن ، يتطوع لـ</p>

• ثالثاً : تصنيف جيلفورد للأهداف :

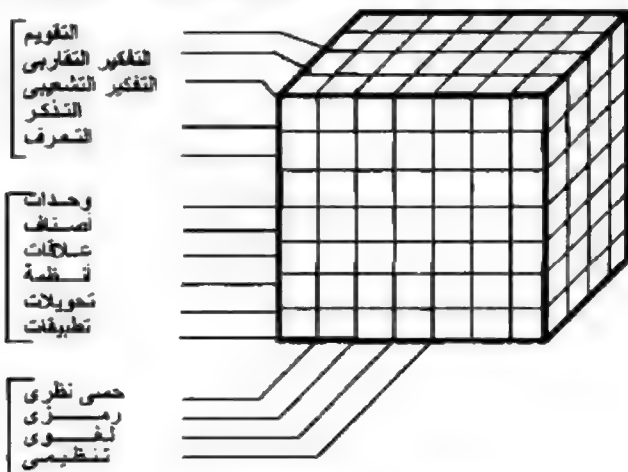
غودج جيلفورد : القدرات العقلية كأهداف :

إن محاولة تطوير أهداف تربوية على أساس القدرات العقلية أدت إلى ظهور تصنيفات عديدة لعل أبرزها شيوعاً تصنيف "بلوم" إلا أن هناك نموذجاً آخر هو نموذج " جيلفورد " لبناء الذكاء *Structurc of Intellect* يمكن اعتماده لهذا الغرض

ويصور " جيلفورد " الذكاء في شكل مكعب يتكون من ثلاثة أبعاد هي :

- *operations* بعد العمليات
- *content* بعد المحتوى
- *products* بعد النواتج

ويتكون كل بعد من مستويات معينة كما يظهر في الشكل رقم (٢٦) .

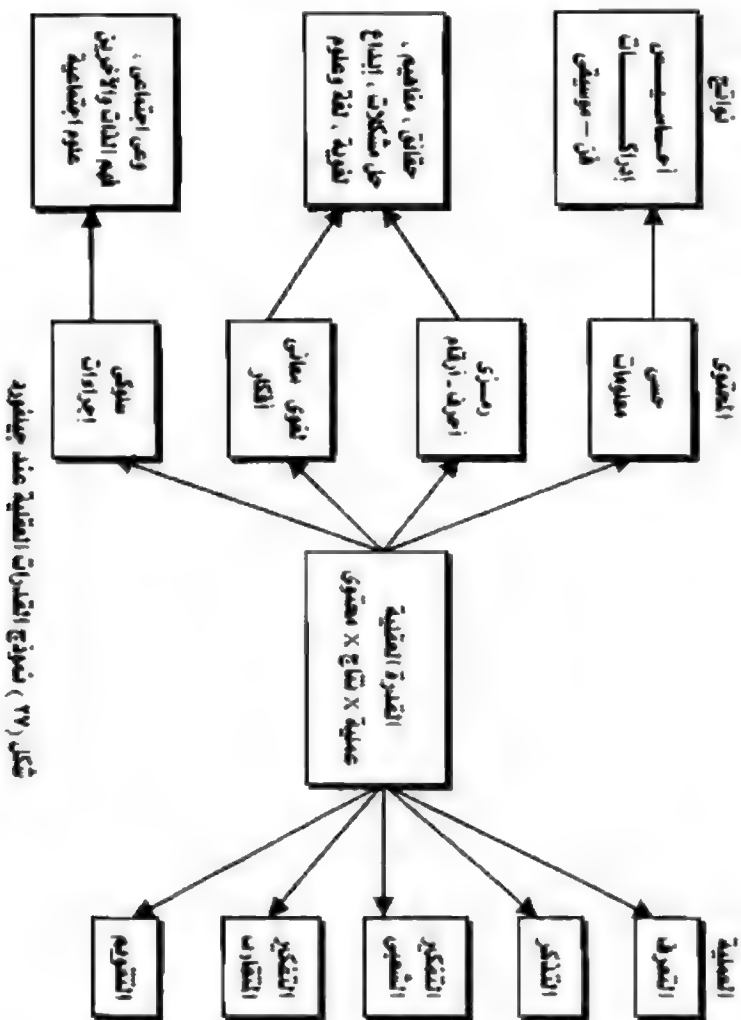


شكل (٢٦) نموذج بنية الذهن عن جيلفورد

إن البعد الأول هو بعد العمليات العقلية يشبه إلى حد ما المستويات المعرفية عند "بلوم" إلا أن هناك ثمة اختلافين رئيسيين بين "بلوم" و"جيلفورد" في الناحية الأولى يفترض "بلوم" وجود استمرارية سلوكية من البسيط إلى المركب ، وبين المادى المحسوس إلى المجرد : واعتبر أن كل مستوى ، ضرورى لظهور المستوى الذى يليه ، إلا أن "جيلفورد" لا يرى تضمن المستويات الدنيا في المستويات الأعلى أمرا ضروريا أو واجب الحدوث ، ومن الناحية البنائية يرى "بلوم" أن هناك ثلاثة مستويات للتفكير المنتج هى التطبيق ، التحليل ، التركيب ، بينما يتكلم "جيلفورد" عن نوعين فقط هى التفكير التشعبي والتفكير التقاربى ويشمل العمليات العقلية عند "جيلفورد":

١. التعرف *congnition* وتمثل في الاحتفاظ بما تم التعرف عليه ، أو إعادة اكتشافه .
٢. التذكر *Memory* وتمثل في الاحتفاظ بما تم التعرف عليه ، واستدعاؤه في الوقت المناسب .
٣. التفكير الشعبي *Divergent Thinking* ويمثل في الوصول إلى عدد من الإجابات والحلول المحتملة والتي لتحدد بالضرورة بما هو متوفر من معلومات في الموقف .
٤. التفكير المتقارب وهو يشير إلى طريقة إنتاج جواب صحيح أو تقليدي من معلومات معروفة ومتذكرة .
٥. التقييم *Evaluation* وتمثل في الوصول إلى قرارات حول صلاحية أو صحة أو ملائمة معلومات تم إدراكها .
٦. تسجيل الذاكرة وهو تذكر المعلومات مباشرة بعد محاولة حفظ مجموعة من البنود

هذه العمليات يمكن أن تستخدم كأساس في تصنيف الأهداف التعليمية أنظر شكل (٢٧)



▪ البعد الحركي كأهداف عند جيلفورد:

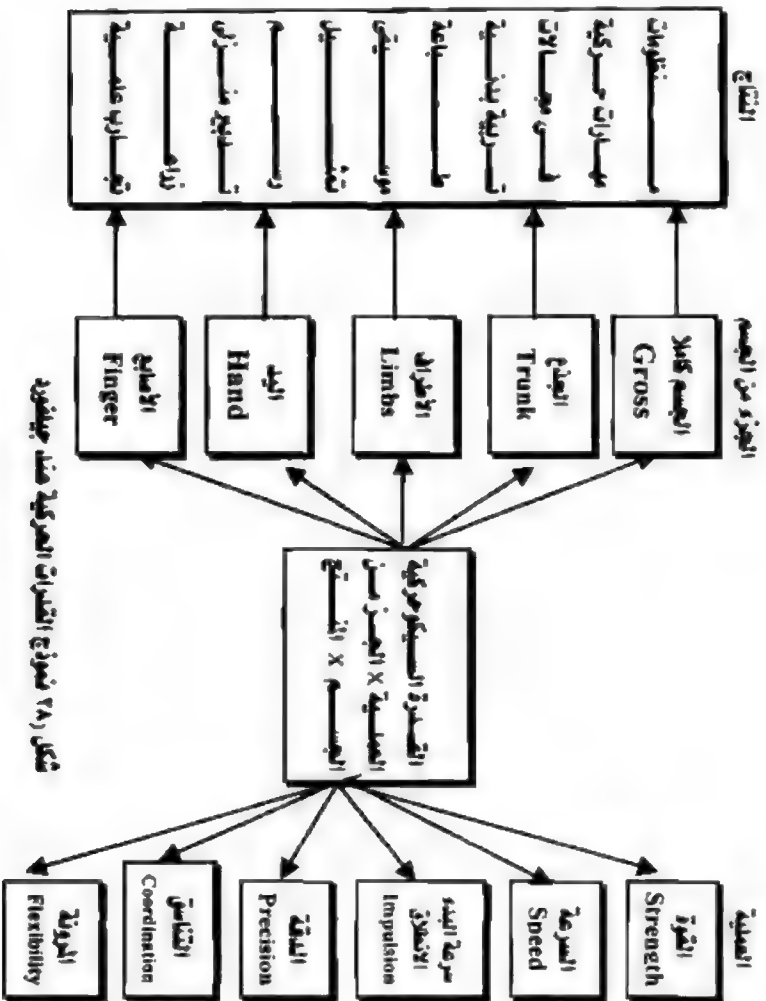
توصل "جيلفورد" إلى ستة عوامل حركية يتضمنها تقريبا كل نشاط حركي يقوم به الإنسان، أن هذه العوامل في ارتباطها مع الجزء من الجسم المستعمل تكون قدرات حركية. انظر الشكل (٢٧) .
وهذه العمليات هي :

strength	١ - القوة
speed	٢ - السرعة
Impulsion	٣ - سرعة البدء الانطلاقي
precision	٤ - الدقة
coordination	٥ - التناسق
flexibility	٦ - المرونة

▪ الانتقادات موجهة للأهداف التعليمية:

ظهر للأهداف التعليمية وخاصة المصاغة سلوكيا بصورة محددة انتقادات شديدة ، وقد أوضح " بوهام " أحد المهتمين بتطور الأهداف السلوكية مجموعة الانتقادات في :

- التركيز على الأهداف النافهة لسهولة الصياغة وقياسها على حساب الأهداف الهامة التي تتطلب مجهودا أكبر في صياغتها وتصميم بنودها .
- اهتمام بعض المعلمين بما كفاية بذاتها وعدم اهتمامهم بالناتج بما هو غير متوقع كالتسدر على مواجهة التغيرات التي يمكن أن تطرأ على الموقف التعليمي .
- من الصعب القول أن نواتج التعلم السلوكي والمباشرة تمثل كافة نواتج التعلم .
- إن النواتج غير السلوكية التي يتعذر تحديدها مبقا قد تخرج عن دائرة الاهتمام إذا تم الأخذ بالأهداف السلوكية وحدها ، مع أنما أى الأهداف غير السلوكية تنطوى على قدر كبير من الأهمية .



شكل ٢٨: نموذج التطورات الحركية عند جيلفورد

- جعلت الأهداف السلوكية عملية القياس شعبة آلية محضة أو أقرب ما تكون إليها حيث تمضي في اتجاه خطي محدد سلفاً ، وتقن خطواته وإجراءاته مما يمثل عبئاً على النشاط الإنساني ويقيد به ويلغي القدرة الإبداعية من جانبي المعلم والمتعلم .
 - نجعل السلوك التعليمي للمتعلم متحكم به بصورة كبيرة وفق ضوابط الهدف ومراحله ونواتجه مما يتعارض مع حرية التعلم وإتاحة الفرصة له
 - يعاني بعض متخصصي المواد الدراسية الصعوبة من صياغة الأهداف التعليمية في صورة نواتج سلوكية في تخصصاتهم
 - انشغال كثير من المهتمين بما أي صياغة الأهداف السلوكية على حساب الأداء التعليمي
 - ليس كل ما يصاغ سلوكياً يقاس مردوده لعوامل كثيرة
 - تجزئة الأهداف التعليمية يتنافى مع وحدة المعرفة ومحات عصر المعلومات
- ويذكر " أتكين " *Atkin* وآخرون أن الأهداف السلوكية تضع حدوداً صارمة للعملية التعليمية وأن الوقت والجهد اللذين لتطویرها لا يتناسبان مع مردودها
- وقد أوضح "أيزنر" *Eizner* أنه ليس ضروريا صياغة الأهداف كلها بصورة سلوكية بل هناك صور أخرى مثل "الأهداف التعبيرية" التي لا تنحصر بما هو معلوم فقط بل تشدد على التوسع والإسهام في المعلومة وإثرائها وتعديلها بما يساهم في إنتاج جديد
- وهناك جدل سائد في موضوع الأهداف السلوكية هو ما إذا كان من الضروري صياغة الأهداف السلوكية كخطوة سابقة في عملية التعلم برمتها أم تم صياغتها لصالح عملية التقويم فقط . ويذكر "مهرنز" *Mehrens* أن التركيز على الأهداف السلوكية ينصب على الأهداف المعرفية وبالتالي يقل الاهتمام بالأهداف الوجدانية والمهارية.

كما يذكر " الجمال : ٢٠٠٠ * أن الأهداف ليست عبارات ميتافيزيقية مجردة بعيدة أو منفصلة عن حياة الأفراد الخاصة أو العامة ، فهي تعبر عن دوافع الأفراد . و رغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم وعلاقاتهم والتي تفسرها اتجاهاتهم . وفي ضوء ما سبق يتضح أن مخططات المناهج والبرامج التعليمية يستخدمون بعض النماذج المناسبة لتحديد الأهداف التعليمية مثل نموذج " رالف تايلور " و " ميجر " و " بلوم " و " جليغورد " كما يتضح من الأهداف أنها يجب أن تكون مناسبة لطبيعة خصائص النمو العقلي للمتعلم ، وطبيعة ومستوى الخبرات السابقة التي لدى المتعلم و بحيث يكون التعلم يمثل بناء لتلك الخبرات ونموها واستمرارها .

والإجابة عن الأسئلة التالية تبرز أهمية الأهداف التعليمية :

- هل الأهداف تعكس وتمثل جانباً هاماً في العلم ؟ .
- هل تحقيق الأهداف يحقق التثقيف العلمي المرغوب من المتعلم ؟
- هل الأهداف تعكس وتتفق وحاجات واهتمامات المتعلم ؟ .
- هل تحقق الأهداف في وقت أقل وبجهد مقصود ؟ .
- هل تتفق الأهداف وفلسفة المعلم / المدرسة ؟ .
- هل تحقيق الأهداف يساهم في النمو العقلي للمتعلم ؟ .
- هل الأهداف تستند على ما لدى التلميذ من خبرات سابقة للتعلم ؟ .
- هل الأهداف تعكس وتمثل موضوعات من مقررات علمية أخرى أو موضوعات من المنهج ؟ .
- هل تحدد الأهداف في ضوء ما سبق أن تعلمه المتعلم وليس في ضوء ما سوف يتعلمونه .

قضايا للمناقشة :-

- جدوى الأهداف في تصميم المناهج الدراسية .
- الأهداف تفيد الإبداع لدى المتعلم .
- أخطاء صياغة الأهداف متعددة .
- الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية .

أنشطة :- نقد الأهداف التالية من حيث مدى ملاءمتها من حيث الصياغة ومعاييرها

(١)

- مناقشة أنواع الوسائل التعليمية .
- إكساب التلميذ معلومات هامة عن المكتبة .
- يشرح التلميذ بأسلوبه الخاص ثلاث طرق لفهرسة الكتب .
- يوجه التلميذ لموقع كتاب عن التصوير الفوتوغرافي .
- تنمية الشعور القومي لدى التلاميذ .
- تعرف مصادر المعرفة داخل المكتبة .
- أن يميز المدرس بين أجهزة عرض الأفلام الثابتة .

(٢)

- يفهم التلميذ الفرق بين الإنتاج التلفزيوني والإنتاج الإذاعي .
- يكتسب التلميذ معلومات مبسطة عن الألعاب التعليمية .
- يؤمن التلميذ بضرورة استخدام الوسائل التعليمية .
- يستوعب التلميذ فكرة التصنيف البشري .
- يلم بالمأما كاملاً باستخدام وسائل نقل اللغة اللفظية .
- يختار وسيلة علمية مناسبة لموضوع عن نشأة الكون .
- يرسم التلميذ شكلاً لمخروط الخبرة .
- ينمي قدرته على استخدام الوسائل التعليمية .
- يعرف أنواع الكتب في المكتبة .
- يزود التلميذ بقدر كاف من الوعي المكتبي .

(٣)

- الاتصال بالثقافة الأجنبية .
- نقل التراث العربي للثقافات الأجنبية .
- تنمية الفكر العلمي لدى الطلاب .
- الإلمام باللغات لتحسين التفاهم العالمي .
- تنمية الاعتزاز بالوطن العربي .
- تكوين الشخصية العربية الفاعلة لمشاكل الحياة المحيطة ومعرفة الصور الواضحة للحضارة العربية والإسلامية
- كسب اتجاهات اجتماعية سليمة وتكوين الروح الاجتماعية والمواطن السليم .
- فهم مجالات العمل المختلفة في الوطن العربي .
- التعرف على مصادر الثروة في البلاد العربية .
- مشكلات البيئة العربية وحلولها .
- إدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة .

(٤)

- تنمية مهارة قراءة الخريطة .
- تنمية مهارة تحديد المدرجات الرئيسية في الجغرافية .
- تنمية مهارة التحديد الزمني .
- تنمية مهارة تحديد المناخ .

(٥)

- أن يذكر التلميذ ثلاثة أسباب للحرب العالمية الثانية .
- أن يرسم التلميذ خريطة للوطن العربي حجم ١٠ × ١٥ سم موضحا عليها عواصم البلاد .

(٦)

- أن يرسم شكلاً توضيحياً لتنظيم لوحة إخبارية .
- أن يعطى مثالين لاستراتيجيات المواقف الهامة بالحياة .
- أن يشرح الأسس والإجراءات العامة لتشغيل أجهزة العرض الضوئي .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز السبورة الضوئية .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز سينما ١٦ مم .
- أن يقارن بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- أن يفسر معنى عملية التوليف والمونتاج .
- أن يصف جهاز عرض الصور الثابتة ٥ × ٥ .
- أن يكتب فهرس لكتاب أسس المناهج على بطاقة صغيرة .
- أن تضع الكتب الخاصة بالأدب اليوناني في موقعها المناسب داخل المكتبة .

(٧)

- إعطاء التلميذ فكرة عن التكنولوجيا في التعليم
- أن يكتب التلميذ مقالاً عن المكتبة في خدمة المنهج
- تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية .
- أن يفهم التلميذ الطريقة الصحيحة لتشغيل الصورة الضوئية .
- أن يرسم شكلاً مبسطاً لدائرة تلفزيون مغلقة .
- أن يرتب البيانات الخاصة بكتاب الوسائل التعليمية على بطاقة .
- أن يرشد التلميذ لكتاب قواعد اللغة جغرافياً
- أن ينقد موضوع التربية السكانية في كتب الصف الثالث الإعدادي
- أن يميز بين الميكرو فيس والميكرو فيلم .

تعيين :-

اقرأ : كوثر حسين كوجك . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس
ص ٢ . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٧ . (الفصل الثالث ، الفصل الرابع)

الفصل العاشر محتوى المنهج

- مفهوم المحتوى .
- اختيار المحتوى .
- معايير اختيار المحتوى .
- مكونات بنية المحتوى .
- تنظيم محتوى المنهج .
- مصفوفة المدى والتابع .
- تحليل المنهج الدراسي .
- ضوابط التحليل ومستوياته .
- تحليل ما وراء الخطاب في المحتوى الدراسي .
- يفترض في نهاية دراستك الفصل أن تكون قادرا على :

- تعريف المحتوى .
- تحديد معايير اختيار المحتوى .
- شرح بنية المحتوى .
- توضيح إجراءات تنظيم المحتوى .
- شرح مصفوفة المدى والتفاعل مع
- نضع تصورا للمحتوى في مجال تخصصه لفترة سنية معينة .

مقدمة

المحتوى عنصر أساس في المنهج الدراسي وترجع أهميته إلى أنه أكثر مكونات المنهج تحديد ووضوحاً ، كما يلقي اهتماماً خاصاً في اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها . ويقصد بالمحتوى كمتنصر من عناصر المنهج الدراسي " مجموعة الخبرات التربوية التي تقدم من خلال المقررات الدراسية التي تعدها المؤسسة التربوية (المدرسة) للتعليمين من أجل دراستها ومساعدتهم على النمو المتكامل " .

ويشمل المحتوى على اختبار وتنظيم معرفة معينة (حقائق - ومعلومات ومفاهيم الخ) مهارات (تعلم مجموعة مهارات في خطوات متتابعة) ، ظروف ومواقف معينة لموضوع دراسي معين ، وهذا ما تفعله عادة عند تحضير الدروس اليومية أو وضع خطة تدريس لوحدة دراسية معينة وبذلك فإن المحتوى يتكون من عدة عناصر أهمها :

١. خبرات خاصة بالتعلم : تقدم في صورة مقررات دراسية تترجم فيها الخبرات السابقة والمشودة إلى أنساق تدريسية تقدم وفق الإطار الفكري للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ، وبما يسهم في تحقيق أهداف المنهج .
٢. خبرات خاصة بالمعلم : تكون عادة في صورة دليل للمعلم يحوي منظومات تدريسية متكاملة توجه أداء المعلم مع التلاميذ ، كما يمكن أن تقدم في صورة برامج تدريسية للمعلم أثناء الخدمة وبما يساعد المعلم على تحقيق أهداف المدرسة .
٣. خبرات خاصة بالوجهين التربويين : وتقدم في صورة برامج تدريبية لهم تساعد على توجيه المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الدراسي
٤. خبرات خاصة بإدارة المدرسة : وتكون في صورة برامج تدريبية تقدم لهم على إدارة المدرسة بما يحقق أقصى استثمار للطاقات البشرية والمادية بالمدرسة .

ومحتوى المنهج لا يدل فقط على الأجزاء المنظمة في طريقة منهجية لصنع المواد الدراسية المختلفة ، ولكنها أيضا تدل على الوقائع والظواهر التي تحدث عبر حدود المواد الدراسية المختلفة ، حيث يمكن لأحدنا أن يدرس أنظمة المواصلات والتلوث إلخ هذه المواضيع التي تعتبر من محتوى المنهج .

ويمثل محتوى المادة الدراسية بالنسبة لعدد كبير من المعلمين نقطة البداية التقليدية لتدريسهم ، وخاصة تدريس المقررات التي تركز على محتوى المادة الدراسية وغالبا ما تكون الكتب الدراسية المقررة هي المصدر الأصلي لنشاط التدريس والتعلم ، فمنها يحدد المعلم أهدافه والمحتوى وترتيب خطوات التدريس ، وهذا لا يعني أن الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لمحتوى المادة الدراسية ، فالمحتوى في معظم مجالاته يتسم بأنة دينامي ومتغير ، ويمكن إعادة تنظيمه وتشكيله كما في حالات ضم بعض المقررات التقليدية معا أو بناء مقررات جديدة يتناول فيها المحتوى موضوعات عربية معاصرة مثل التكنولوجيا والقيم الاجتماعية ، البيئة ، استخدام الأرض ، ويجب أن يهتم المعلم بتوظيف مصادر أخرى تحتوي المادة الدراسية .

ويجب النظر في محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وعلية فإن أي تغييرات أو تعديل أو إضافة أو حذف فيه ، يجب أن يقرر في ضوء الأهداف التربوية المرسومة ، ولذلك يجب مراعاة ما يلي :

- ١- أن يتلاءم المحتوى لواقع الحياة ومشكلاتها ، مستجيبا لا أهداف المجتمع والتغيرات التي تحصل فيه ، ومواكبا لا آخر التطورات العلمية والأدبية والثقافية من جهة أخرى
- ٢- أن تتناسب محتوى المواد التعليمية مع حاجات المعلمين وميولهم عن طريق مرونة المحتوى وتنويعه .
- ٣- الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ الرئيسية الجزأة و أساليب التفكير أكثر من الاهتمام بالمعارف الجزأة والمعلومات التفصيلية .
- ٤- الموازنة بين الناحية النظرية والنواحي التطبيقية .

والجدير بالذكر انه خلال عملية تصميم المنهج الدراسي لابد من إصدار القرارات فيما يخص محتوى محدد في المنهج مما يدعو إلى ضرورة أن يكون هناك معياراً نظامياً لأصل اختيار المحتوى .

أهم التعديلات والمؤشرات التي تفرض نفسها على محتوى المنهج الدراسي

١- **التغير التكنولوجي :** وما صاحبه من ظهور اختراعات وأفكار

ونظريات علمية تأخذ سبيل الاطراد والاستمرار والنمو بحيث يؤدي كل تغير إلى تغير لاحق ولعل من أهم ما يميز التغير التكنولوجي تلك القفزات السريعة المتلاحقة التي تطرأ على خط سيره التدريجي عبر الزمن وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة إلى أنسنة هذا التغير التكنولوجي وجعل الإنسان يحتل مكانه المفروض سواء في الغايات والوسائل .

٢- **العالمية :** فالعالم أصبح قرية كبيرة بفضل تطور أساليب الاتصالات

ووسائل الاتصال الحديثة وبالتالي الحاجة إلى تنمية وعي المتعلمين بإدراك وجه التباين والاختلاف بين أقاليم العالم الطبيعية والبشرية

٣- **استمرار التغير الاقتصادي والسكاني :** الذي يأخذ شكل حركات

ومظاهر صاعدة وهابطة فقد تنمو المدن ثم تضمحل وقد تنشأ مراكز تجارية جيدة ثم تعرض للتخلف وقد يتقدم النشاط الصناعي في بعض الميادين وبعض الجهات ثم يصاب بالكساد وصحب هذا انتشار أفكار ثم انتفاءها ولعل أبرز ما يميز هذا النوع من التغير - حدث في أوروبا الشرقية من تغيرات أساسية وسكانية واقتصادية

٤- **ازدياد قدرة الإنسان على تجاوز الاعتماد على الموارد الطبيعية**

المباشرة : عن طريق تخليق المواد البديلة مما يعنى افتتاح آفاق جديدة أمام الإنسان وهذا يتطلب أن تؤكد مناهج الجغرافيا على

- إبراز هذه الآفاق الجديدة ودراسة مدى تأثيرها على المجتمعات التي ما زالت تعتمد على الموارد الطبيعية والثروات في دخلها القومي .
- ٥- مزيد من تجاوز الإنسان لحدود حواصه الطبيعية ، بحيث يكون عليه أن يتفاعل مع عوالم متناهية في الكبر (الفضاء) وعوالم أخرى متناهية الصغر (الذرة) مما يتطلب من منهج الجغرافيا الاهتمام بفاهيم البيئة وجمال تحرك الإنسان في هذا الكون .
- ٦- زيادة حدة بعض المشكلات العالمية : مثل تلوث البيئة ونقص المياه والطاقة والغذاء مما يتطلب إبراز المجالات والآفاق التي يمكن للإنسان الاستفادة منها في التغلب على هذه المشكلات مع التأكيد على السلوك البشري تجاه البيئة .
- ٧- الاتجاه نحو مزيد من الترابطات والتكتلات الدولية في ضوء تزايد العلاقات الدولية الاقتصادية والثقافية وبدء ظهور التجمعات الموحدة (أوروبا الموحدة - دول شرق آسيا - دول أمريكا) مما يتطلب تأكيد مناهج الجغرافيا لإبراز النظم العالمية الجديدة وتأثيرها على المجتمع الدولي .
- ٨- التحدي المعلوماتي: نتيجة الزيادة المتضاعفة في المعرفة والدور المتزايد الذي يلعبه (الحاسوب) بصورة لم تكن متوافرة من قبل مما يفرض على المنهج ضرورة انتقاء المعرفة المناسبة والملاءمة لخدمة قضايا ومشكلات التنمية بشقي صوره من جانب وما يعين المتعلم على فهم الجوانب الإيجابية للثقافات العالمية من حوله . كما يتطلب إعطاء مساحة ووزن أكبر في مناهجنا الدراسية لمعرفة العصر بمعنى أن تزداد مساحة المعرفة المستخدمة في شتى المجالات مع مراعاة تفكير وإدراك المتعلم .

٩- **التغير الكونى:** ويتمثل فيما يطرأ على الكون من تغيرات مناخية سلبية مما يؤثر على الإنسان والحياة البشرية ومن أهم القضايا التى تشغل بال العالم فى هذا المجال فى الوقت الحاضر والمستقبل ما يحدث لطبقة الأوزون من تأثر وبالتالى احتمالات زيادة نسبة ثانى أكسيد الكربون فى الغلاف الغازى للأرض وما ينتج من آثار مناخية ويتطلب هذا من مطور المنهج الاهتمام بتبصير المعلمين بتلك الأخطار وكيفية معالجة هذا القصور من خلال إتباع الأساليب والإجراءات السليمة وقد بدأ اهتمام الجغرافيون بهذا المجال تظهر فرع جديد فى الجغرافيا يتم بتربية سلوكيات الأفراد نحو البيئة وهو ما يسمى باسم الجغرافيا السلوكية .

١٠- **تعالى الإنتاج** ويتطلب أن يستجيب مطور المنهج لذلك من خلال إبراز أهم مصادر الثروة الموجودة فى البيئة وتحقيق الانفتاح على البيئة والاهتمام بمشروعات وتنوعية الأفراد من الصغر بأهمية المحافظة على المساحة الزراعية والتوسع فى استصلاح المناطق الصحراوية - مما يكسب المعلمين اتجاهها إيجابيا نحو العمل اليدوى .

١١- **الصراع الأيدلوجى** فقد شهدت الساحة العالمية سباقا رهيبا فى نشر الأفكار والمذاهب الأيدلوجية مما انعكس على العملية التربوية بجميع عناصرها وأوجب ضرورة تغيير طرق التعليم تغيرا جذريا كى تقوم على الحوار والنقاش مما يتطلب من مطورى المنهج الدراسى الاهتمام بتدريب المعلمين على ممارسة النقد والتحليل والربط والاستنتاج مما يمكنهم من الوقوف أمام ما يلقونه من مصادر البث الأيدلوجى موقفا ناقدا .

كل تلك التحديات سوف تضع مصممي منهج الجغرافيا في مواجهة العديد من المسئوليات التي تحم عليه البحث في إجابات لأسئلة معينة مثل :

- ما نوع الخبرات التي يجب أن تشمل عليها المناهج الدراسية للجغرافيا
- لتمكن الأطفال والشباب والكبار من فهم ما يجري في عالمهم ؟
- ما أفضل طرق التربية وأساليبها التي تساعد المتعلمين على حل مشكلاتهم ومواجهة تحدياتهم والمشكلات التي تواجههم ؟

▪ اختيار المحتوى :

يتكون محتوى المنهج أو البرنامج التعليمي من حقائق ، ومعارف ، ومفاهيم وتعميمات ، ونظريات كما يتضمن عمليات وملاحظات وقياسات واستنتاجات ، وكما يتضمن اتجاهات ومبادئ أو قيم مرتبطة بالتعلم ، ويؤكد " فيليب فينكس " *philip phinix* على ضرورة أن يستمد محتوى المنهج من مبادئ المعرفة المنظمة والتي تعد ملائمة لمحتوى المنهج باعتبارها المعرفة المنظمة التي تتناول بيئة المتعلم وما يقع في مجال إدراكه ، وبالتالي في تكوين مفاهيم ومهارات واتجاهات المتعلم الحياتية .

ويجب أن تتوفر في المعرفة المنظمة سمات عدة ، منها :

- البساطة في التحليل : وهذا يساعد المتعلم على فهم ما يقدم له من مفاهيم بصورة جيدة .
- التناسق في التركيب : حيث يكشف عن العلاقات بين عناصر المعرفة لتكوين تركيبات معرفية متماسكة ولما يوضح التكامل بين فروع العلم الذي يدرسه المتعلم .
- التفاعل الدينامي : حيث يتضح التفاعل الدينامي بين عناصر المعرفة بما يؤدي إلى ممارسة عمليات عقلية وتكوين أبنية معرفية جديدة .

■ معايير اختيار المحتوى :

- ١- صدق المحتوى : ويقصد به العلاقة بين المحتوى والأهداف المنشودة . وأن يكون المحتوى خاليا من الأخطاء العلمية ولا يتناقض مع المنطق والواقع والدين .
- ٢- دلالة المحتوى : من حيث أهميته بالنسبة للمجال المعرفي وتضمن دلالة المحتوى تضمنه لمعلومات أساسية وضرورية لحياة المتعلم .
- ٣- تلبية احتياجات المتعلم : حيث يوضح ارتباط المحتوى بحاجات المتعلم وخبراته السابقة مدى قدرة المحتوى على مساعدة المتعلم على النمو المتكامل وفق قدراته واستعداداته النفسية والاجتماعية والبيولوجية وأن تؤدي إلى حل مشكلاته .
- ٤- وظيفة المحتوى : من حيث أهميته وقيمه التربوية والحياتية ووظيفته في مساعدة المتعلم على التعامل مع مكونات بيئته وأفراد مجتمعه .
- ٥- قابلية المحتوى للتعليم : بمعنى مدى ملائمة ومناسبة المحتوى لقدرات المتعلم وخصائص نموه .
- ٦- التوازن بين خبرات المحتوى : بمعنى شمول المحتوى للمادة التعليمية ونظامها ، وعمقه من حيث التركيز على الجوانب الأساسية للمادة العلمية وقابليتها للتطبيق .
- ٧- الاستمرارية : فالخبرات التعليمية ترتبط ببعضها غير منفصلة عن غيرها فالخبرة لا تبدأ من فراغ ولا تقف عند حد معين وإنما تؤدي إلى خبرات جديدة ومثل معيار الاستمرارية العلاقة الرأسية بين الخبرات الدراسية كأجزاء أو مقررات .

٨- التتابع والتسلسل : يؤكد على معيار التتابع والتسلسل لمحتوى المنهج الدراسي على فكرة التعمق التدريجي والتوسع في المعرفة . من خلال التنظيم المنطقي من السهل للصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء للكل ومن العام للخاص ومن السهل للصعب كما يتم من خلال التتابع والتنظيم الزمني للحوادث أثناء وقوعها أو التتابع والتنظيم السيكلوجي الذي يراعى خصائص النمو والقدرات والاستعدادات . وكل هذا يوضح لنا أهمية مراعاة المتطلبات السابقة للمواد من خلال ترتيب المواد حسب ارتباطها واعتمادها على بعض

٩- التكامل *Integration* : يقصد به وحدة المعرفة وتناغمها وعدم تجزئتها فالخبرات مكملة لبعضها والتكامل ضروري من أجل علم طبيان فقرر على آخر أو موضوعاً على آخر وفلسفة التكامل هنا تعتمد على النظرة الشمولية والوحدة للمعرفة بحيث تتكامل جوانب الخبرة معرفياً ومهارياً ووجدانياً وإذا كان التتابع والتنظيم يهتم بالعلاقة الرأسية للخبرات فإن التكامل يهتم بالعلاقات الأفقية للخبرات . بين الموضوعات أو المقررات أو المجالات المختلفة .

١٠- التناغم والانسجام في المحتوى : أي عدم تنافر وتناقض الخبرات أو تضاربها في شتى المقررات من جهة وبين الخبرات في أجزاء المادة من ناحية أخرى حتى لا تتداخل بعض المعلومات أو تتكرر .

١١- المرونة : أي قدرة المحتوى على التعامل مع المتغيرات البيئية والاجتماعية والثقافية في المجتمع .

١٢- التوازن : بما يعطى لجوانب الخبرة وزناً حقيقياً فلا تطفئ خبرة على أخرى أو جانب على آخر أو مقرر على آخر .

١٣-التنوع: بحيث يراعى المحتوى تنوع الخبرات الذى يساعد على زيادة

الدافعية ويؤكد على النحو الشامل ويصرف عن المتعلمين الملل والسأم

من التكرار من الملل غير المطلوب (محمد صالح جان : ١٩٩٦)

■ مكونات محتوى المنهج الدراسى

يتألف محتوى المنهج الدراسى من مكونات عدة يتم التعامل معها من

جانب المتعلمين ، وتمثل هذه المكونات فى الحقائق والمفاهيم والتعميمات

والنظريات أو المبادئ .

أولاً الحقائق : *Facts*

يقصد بالحققة جملة أو عبارة يعتقد أنها صحيحة *True* ويمكن التحقق منها عن

طريق حواس الإنسان وتتكون الحقائق من بيانات ، أو معلومات عن أشياء محددة

أو أشخاص ، أو ظاهرات ، أو حوادث الخ .

وتمثل الحقائق المادة الخام التى يرجع إليها مطورى ميادين المعرفة المختلفة ، ومن

أمثلة الحقائق :

- يقع البحر الأحمر إلى الشرق من جمهورية مصر العربية .
- انتصر المسلمون على المغول فى معركة عين جالوت .
- يمر نهر النيل فى مصر والسودان .

ويسوجه القائمون على تطوير المناهج الدراسية وتخطيطها نظر المعلمين لعدم

المبالغة فى الاهتمام بتدريس الحقائق لما لذلك من جوانب سلبية فى تنمية التفكير ،

علماً بأن الحقائق تمثل للمعلمين والمتعلمين لبنات البناء التى توضح بنية المعرفة

ولعل هذا يوضح لنا السؤال الذى يواجه مطورى المناهج الدراسية هو أى

الحقائق يجب أن يتضمنها ذلك المحتوى ، وتبدو أهمية الحقائق كمكون من

مكونات محتوى المنهج الدراسى فى :

- أنها تساعد المعلمين على ترجمة أو تحويل الأفكار من شكل لآخر .
- أنها عنصر مهم لبعض الأسباب المنطقية .
- أنها تعمل على خلفية أساسية مهمة لطرح أو اقتراح فروض لحل مشكلة معينة .

ثانياً : المفاهيم Concepts

يقصد بالمفاهيم مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين ، " المفهوم هو تصور ذهني مجرد يشير لمجموعة من الحقائق أو الأفكار ذات الخصائص المتشابهة " ، وتعتبر المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي وللمفاهيم عدة أنواع أهمها المفاهيم الزمنية مثل وقت ، صباح ، مساء ، ساعة ، يوم ، شهر إلخ . المفاهيم المكانية : سهل ، جبل ، عاصمة ، دولة ، خريطة . المفاهيم العلمية ، المفاهيم الرياضية . وهناك ما يطلق على المفاهيم الحديثة مثل رائد فضاء ، عوالة ، طاقة ، ذرية ، طاقة شمسية ، دبلوماسية ، حرب الكواكب إلخ ، ولعل من أبرز المفاهيم السائدة في ميدان الاجتماعات ، هي :

" مجتمع ، ديمقراطية ، استقلال ، حضارة ، انقلاب ، ثورة ، دستور ، تضاريس ، بيئة ، سطح ، مناخ ، رياح ، نبات طبيعي ، نشاط بشري سكان ، هجرة ، أمة ، شعب إلخ " .

وتتضح أهمية المفاهيم كمكون من مكونات المنهج الدراسي في أنها :-

- تساعد على التقليل من إعادة التعلم .
- تساعد المعلم على تطبيق المفهوم في مواقف جديدة .
- تساهم في بناء المنهج الدراسي بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل . فعند اختيار مفهوم مثل المناخ في المرحلة الابتدائية فإنه يتم التركيز على عناصره في المرحلة الإعدادية ، وعلى أنماطه وأنواعه ومؤثراته في المرحلة

الثانوية ، بحيث يسر المعلم في عملية تعلم المفهوم من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، كما تفيد المفاهيم في تسهيل انتقال الر المتعلم لما يساهم في حل صعوبات التعلم .

▪ تساعد على تنظيم الخبرة العقلية .

ثالثاً التعميمات : Generalization

التعميمات عبارات تربط مفهومين أو أكثر من المفاهيم ، وتهدف لتوضيح وإبراز العلاقات بين المفاهيم ، ويمكن تمييز ثلاثة أنواع من التعميمات هي :

• التعميمات الوصفية أو تعريف المفهوم : وفيها يتم تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالعلوم الاجتماعية مثل :

▪ ينسب البشر إلى مجموعات بشرية متعددة .

▪ النهر كل مجرى مائي له منبع وله واد مجرى فيه وله مصب .

• التعميمات التي تبين السبب والنتيجة : ويتمثل هذا النوع من التعميمات في

العلاقات بين السبب والنتيجة والتي تظهر من خلال فحص العديد من

الظروف أو المواقف المختلفة :

▪ تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها الناس .

▪ كلما اقتربنا من خط الاستواء ترتفع درجة الحرارة عند مستوى

سطح البحر .

• التعميمات التي تعبر عن قيمة اجتماعية أو توجيه السلوك : وتستخدم هذه

التعميمات كدليل للعمل في المستقبل ، في ضوء معايير خلقية واجتماعية مثل .

▪ على كل سكان حلوان ألا يقوموا بأعمال تعرض البيئة للخطر .

▪ على كل طلاب الجامعة مراعاة قواعد الامتحانات .

- التعميمات القس تعبر عن قوانين أو نظريات أو سبلدى : هذا النوع من التعميمات يعبر عن التوافق أو النظريات الناتجة عن الاستقصاء العلمى لبعض جوانب النشاط البشرى أو دراسة مشكلة ما مثل :
 - يزداد اعتماد كل الشعوب على بعضها البعض يوماً بعد يوم .

ويتضح أهمية التعميمات فى ألها :

- تزود التلاميذ بأدوات يستطيعون بموجبها تشكيل الفروض التى تساعد على حل المشكلات .
- تساعد على عمل استنتاجات من بيانات جديدة أيضاً .

وقد أوضح بعض الباحثين فى جامعة ستانفورد *Stanford*

University أنه يمكن تحديد ٣٢٧٢ تعميماً فى الدراسات والعلوم لاجتماعية

تحت تسعة نشاطات إنسانية ، هى :

- ١- حماية المصادر الطبيعية البشرية .
- ٢- إنتاج وتبادل وتوزيع واستهلاك الغذاء والملبس والسكن .
- ٣- نقل البضائع والناس .
- ٤- نقل الأفكار والمشاعر .
- ٥- توفير التربية للناس .
- ٦- توفير وسائل التربية .
- ٧- التنظيم والحكم .
- ٨- إيجاد الوسائل والتنظيمات الاجتماعية .
- ٩- التعبير عن النواحي الأخلاقية والمعنوية والانفعال بها .

وقد أشار (جودت سعادة) إلى أنه لا يمكن تطوير المفاهيم والتعميمات دون ربطها بطريقة أو بأخرى بمحتوى المادة الدراسية ، وبحيرة الشخص المتعلم ،

حيث يتم فهم المادة الدراسية وتذكرها بصورة فعالة إذا ما تركزت حول الأفكار الرئيسية .

■ المبادئ والنظريات

يقصد بالنظريات أنها " تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها البعض من الأفكار الأقل ترابطاً ، و تعمل النظريات على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى " .

ويمثل النظريات اعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعداً عن البيانات أو المعلومات التي اعتمدت عليها في الأساس ، وتمثل أهمية النظريات في :

- إمكانية تطبيق النظريات في مواقف تعليمية متعددة .
- مساعدة الفرد على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة به .
- مساعدتنا على توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به .

وتتصف النظريات غالباً بمجموعة من الصفات مثل :

- يجب أن توضح العلاقة بين مجموعة المتغيرات والمفاهيم التي تم تحديدها من قبل .

- تشكل نظاماً مستقياً ، وان تكون منطقية التسبق ، وان يتم اشتقاق المبادئ المجهولة فيها من المبادئ المعروفة .

- أن تكون مصدراً للفرضيات القابلة للاختبار .

وقد عمل المختصون في ميادين العلوم الاجتماعية الجهد القليل نحو تدريس النظريات والمبادئ للتلاميذ في التعليم العام حيث اقترح البعض على مصممي المناهج تحديد نظريات العلوم الاجتماعية التي تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات ، وتدريس المفاهيم والتعميمات التي تتألف منها هذه النظريات .

■ النظريات والقوانين : Theories and Laws

النظريات أفكار مترابطة ومنظمة تكشف عن النظام الذى تسير بموجبه الظواهر المدروسة ، وتحاول معرفة الخصائص الأساسية لهذه الظواهر ، ومن هنا فهى ضرورية لدرس المنهج الدراسى لأنها تحدد الإطار العام لسلوك ظاهرة ما ، كما تفسر العديد من العلاقات المتبادلة بينها مما يساعد على فهمها وتحليلها .
أنواع النظريات :-

١- النوع الأول : هو ما يعنى بطبيعة علم ما أو موضوع ما ، وعلاقة هذا العلم أو الموضوع بالعلوم الأخرى ، وهذا النوع يهتم بالخصائص الفلسفية للعلم ، ويمكن تطبيقه على كل فروع المعرفة . (انظر الفصل الثالث)

٢- النوع الثانى : يطلق عليه اسم النموذج النظرى *Theoretical-Model* وكثيراً ما يدرس هذا النوع من النظريات تحت باب النماذج وهو عبارة عن إطار خاص *Frame Wark* يشرح طريقة معالجة موضوع ما ، بحيث تصاغ الأفكار النظرية على هيئة نموذج يمكن مقارنته بالحقائق الواقعية . (مثل نظريات بناء المنهج ونماذجه)

٣- النوع الثالث : هو عبارة عن فكرة أو فرضية سبق أن أجريت ولم ترفض نتائجها ، فإذا كانت النتائج التى تنجم عن تطبيق النظرية من الدقة يؤدى ذلك إلى التكوين قانون من تلك النظرية . (كنتاج البحوث)

٤- النوع الرابع : من النظريات يخلف عن النوع الثالث بأن النظرية لا تخصه للاختبار أو التجربة وبالتالي فهى لا ترقى إلى مرتبة القوانين برغم علم تعارضها مع الحقائق المعروفة .

أنواع القوانين :

أما بالنسبة للقوانين فإن كلمة قانون ليست محددة في ميادين العلوم ، وإن القانون العلمى **Scientific Law** يمكن أن يستعمل لعدد كبير من المعاني المختلفة . ويمكن أن تصنف إلى ستة أنواع من القوانين :

١- أبسط أنواع القوانين ، جملة أو عبارة ذات منطق رياضى . مثال : في المثلث القائم الزاوية يكون مجموع المربع ضلعي الزاوية القائمة يساوى مربع الوتر .
٢- علاقة رياضية تربط ظاهرتين أو أكثر ، وتعتمد على فرعين من وسائل القياس ، وهذه القوانين يمكن أن تتبأ بواسطتها عن حدوث ظاهره ما إذا عرفنا الظاهرة الأخرى وعرفنا المقاييس المطلوبة ، ولعل قوانين ليونين في الجاذبية هي أكثر القوانين تطبيقاً في هذا المجال .

٣- القوانين الاحتمالية وتبنى على فرضيات سبق التحقق من نتائجها ، وتتميز هذه القوانين بأن لها مستويات عالية من حدود المعنوية **level of significance** . ومن أمثلة هذا النوع من القوانين قانون ((جلبرت)) الحدار باتجاه السفح الأقل الحداراً إلى أن تتساوى المنحدرات السطحين على جانبي الخط " .

وتتميز القوانين الاحتمالية أنها ليست قطعية النتائج ، ولكن لها حدود ثقة معينة .
٤- علاقة تجريبية تعتمد على المشاهدة أو التجربة موضوع الاختبار .
٥- القوانين الافتراضية صعبة التنبؤ وهى عبارة عن إجراء حكومى أو تعليمات تخص حالة معينة مثل القوانين التى تضعها الدولة لتنظيم ملكية الأراضى أو استغلالها أو التى تحدّد نظام إقامة المبني .

٦- القوانين التى يطبق عليها اسم مفاهيم ومبادئ **concepts or principles** وهذه عبارة عن تعليمات **generalizations** أو مبادئ عامة ذات تطبيق واسع ، مثال القوانين التالية مثل :
" البعد بين مكانين يمكن قياسه بالمسافة الفاصلة بينهما " .

• المصالة الاقتصادية التي تشمل مقدار النفقات التي يبلغها الفرد للوصول إلى هدفه .

• تنظيم محتوى المنهج

إن مفهوم " التنظيم " ينبغي أن تتضمن كل من الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية معا ، وعلى سبيل المثال انه إذا كان الهدف التعليمي هو :
"إذا أعطى التلميذ خريطة طبيعية للوطن العربي فانه تكون قادرا على التنمية ،
والصرف على المرتفعات والمنخفضات المتضمنة فيها . في ضوء ذلك يتضح أن
الهدف السابق يحدد :

- المحتوى العلمي المراد دراسته من قبل التلميذ .
 - أنواع الخبرات التعليمية التي تتم من خلالها التعلم .
 - الشروط والمحكات التي يتم الحكم على التعلم من خلالها
- ويقصد بتنظيم المحتوى التعليمي ترتيب أجزائه وفق نسق معين مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طوليا وأفقيا بالموضوعات والخبرات الأخرى ذات العلاقة ، وبما يحقق الأهداف التعليمية .

ويشير برونر ألي انه يمكن تنظيم المحتوى في صورة موضوعات على مستويات مختلفة أو درجة صعوبتها عند الانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى وتناول واضح المنهج صعوبتها ، ويتم الرابط بين المنهج الجديد والمنهج السابق في بداية كل مرحلة ويرجع برونر ، أهمية هذا التنظيم إلى انه يتمشى مع طبيعة النمو التدريجية من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تزداد فترة التعلم على استيعاب التفاصيل كما ارتقى في النمو .

ويتطلب بتنظيم المحتوى الرجوع إلى مصادر أساسية مثل نظريات التعليم والتعلم ، ونماذجهم وعصائمه لتعلمين والمجتمع الذي ينمو إليه وبما يسر اختيار إستراتيجيات تدريسية فعالة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية .

ويحقق التنظيم الناجح للمحتوى التعليمي عدة مزايا منها رفع جودة التعليم وبالتالي ثبات المعلومات في ذاكرة المعلم وتنمية مهارته في استخدامها

حياتياً ، كما يمكن مطوروا المناهج الدراسية من إعداد الكتب الدراسية إعداداً تربوياً واضحاً ومتسقاً وملائماً لخصائص المتعلمين فضلاً عن العمل على اختصار الجهد والوقت والتكلفة في تصميم وتنفيذ المناهج .

وعند إعداد المنهج الدراسي أو البرنامج التعليمي فإنه ينبغي تنظيم الموضوعات العلمية ، والخبرات التعليمية تنظيمياً يحقق الأهداف التعليمية المرغوبة ، ولذلك تنوع الطرق المناسبة لتنظيم المادة العلمية فقد تنظم المادة العلمية تبعاً لما يلي من طرق :

■ أولاً : التنظيم تبعاً لطبيعة المادة العلمية (التنظيم المنطقي) وفي تلك الطريقة تنظم المادة العلمية المراد دراستها بطريقة تتمشى مع منطق العلم فمثلاً عند دراسة مقرر في الجغرافيا ؛ فإنه لكي تنظم الموضوعات تبعاً لطبيعة نظام المادة فإن العناوين المقترحة لذلك المقرر تكون :

● أوليات في الجغرافيا الفلكية

● اليابس والماء

● عوامل تشكيل سطح الأرض

● الجغرافيا المناخية .

● الجغرافيا النباتية .

● السكان .

● النشاط البشري .

● التنمية الاقتصادية .

ولو كان مقرر في التاريخ تكون العناوين المقترحة هي : التاريخ القديم

، التاريخ الوسيط ، التاريخ الحديث ، التاريخ المعاصر ... إلخ .

■ ثانياً : التنظيم تبعاً للحاجات الاجتماعية أو حاجات واهتمامات المتعلم .

(التنظيم السيكلوجي) . وفيه تنظيم الموضوعات بحيث تعكس

الدلالة النفسية و الاجتماعية لها وبما يساهم في إشباع الحاجات

الاجتماعية المرغوبة ، وفيه يمكن أن يبدأ مطور المنهج بالموضوعات التالية في الجغرافيا مثلاً :

ينقى ، النشاط البشرى ، مظاهر السطح في البيئة المحلية .

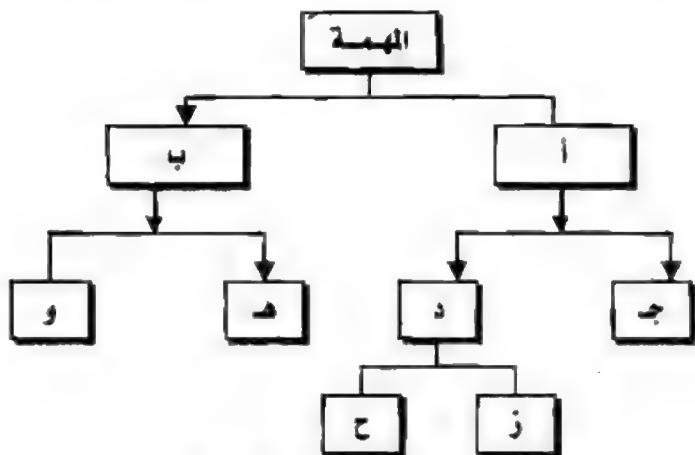
أما في التاريخ فيكون :

محافظتى ، نظام الحكم في بلادى ، حرب أكوير ، شخصيات تاريخية هامة في بلادى .

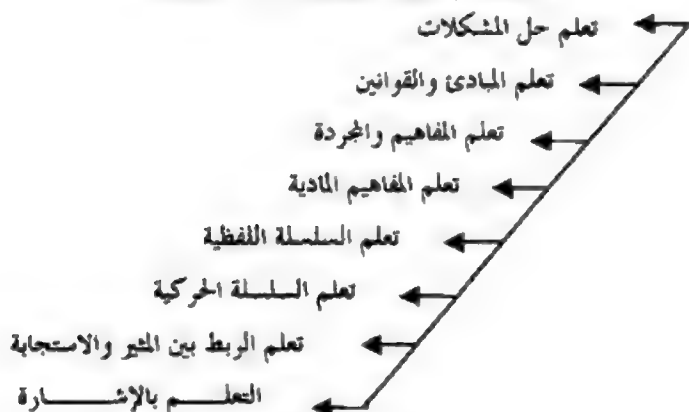
وهناك طرق ونماذج أخرى حديثة لتنظيم المحتوى العلمى فيها :

نموذج روبرت جانييه : Robert Gagne

اقترح (جانييه) نموذجاً لتنظيم المادة العلمية تعتمد على تحديد المهمة الأساسية المراد تعلمها ثم تحليل تلك المهمة التعليمية على مهمات (تحت رئيسية) والتي تمثل متطلبات تعلم المهمة الرئيسية وهو ما يطلق عامة عليه التعلم الهرمى . وقد أكد (جانييه) في نمودجه على ضرورة تنظيم المحتوى في صورة تتدرج فيها المعلومات من الحقائق إلى المفاهيم والمبادئ ، والقواعد إلى تعلم حل المشكلات . وقد أكد (جانييه) في نمودجه على ضرورة تعليم المتطلبات السابقة والمعلومات الأولية اللازمة لتعلم المهارة الجديدة ، وقد حدد (جانييه) ثمانية مستويات لتعلم المهارة أكد فيها على أهمية المستويات الأربعة العليا من حيث القدرات العقلية .



شكل (٢٩) نموذج تحليل المهمة عند (جانبيه)



شكل (٣٠) أنماط التعلم عند (جانبيه)

ويذكر ((جانيه)) أهمية التنظيم الهرمى حيث أن قدرات الإنسان مبنية بعضها فوق بعض . (انظر شكل ٢٩،٣٠) .

كما يرى ((جانيه)) أن لكل نمط تعليمى جانبان : داخلى يرتبط باستعدادات وقدرات وميول ودوافع المعلم ومدى تمكنه من المتطلبات السابقة ، وخارجى تتعلق بهندسة البنية التعليمية فيزيقياً وسيكولوجياً .

نموذج ورونترى : T. Gilbert & Rowntree

وفيه طريقتان أساسيتان لتنظيم المحتوى

١- طريقة التسلسل المتقدم : وفيه يبدأ المعلم بالمفاهيم السهلة أو الظواهر البسيطة ثم التدرج حتى الوصول إلى جوانب أكثر صعوبة وتركيباً .

٢- طريقة التسلسل العكسى : وفيها يفضل المعلم البدء من مواقف معقدة ثم التعرف على المواقف البسيطة وقد أعطى رونترى ((مثالاً لسلسلة التى يتعلم خلالها الطالب خطوات حل المشكلة العلمية انظر شكل (٣١))

مسلسل

١ ط هـ ← □ المتعلم تعلم خطوة

٢ د ← هـ ← □

٣ ج ← د ← هـ ← □

٤ ب ← ج ← د ← هـ ← □

٥ ا ← ب ← ج ← د ← هـ ← ● المتعلم مازال فى الخطوة

٦ ا ← ب ← ج ← د ← هـ ← لا مربع الطالب يسير

٧ ا ← ب ← ج ← د ← هـ ← لا دلالة بلا مساعدة

شكل (٣١) التسلسل العكسى عند رونترى

أ - يميز ويكتب المشكلة .

ب - يصيغ فرضاً .

ج - يتكر مقياساً لاختبار المشكلة

د - يجرى الاختبار .

هـ - تفسر نتائج الاختبار .

في هذا المدخل يعطى الطالب أولاً نتائج اختبار ما ويطلب منه تفسيرها ثم يعطى معلومات المراحل من أ : ج (لمسألة جديدة مشابهة الأولى) ويطلب منه تطبيق الاختبار (د) وتفسير النتائج (هـ) وبذلك يجتاز الطالب تلك الخطوات عدة مرات متعلماً طريقة المتابعة . (انظر شكل ٣١) .

نموذج دافيد أوزابيل : David Ausubel

ويرى (أوزابيل) أن التعلم ذا المعنى يحدث عندما يرتبط المعلومات الجديدة بما لدى المتعلم من معلومات سابقة ، وهذا المبدأ أصبح له أهميته ليس في وضع نموذج للتعلم ذو المعنى بل وعند تنظيم المحتوى العلمي المراد دراسته . ويعتمد أسلوب (أوزابيل) على فكرة أساسية وهامة هي أن عملية التعلم ينبغي أن تبدأ بالتعرف على بنية المتعلم المعرفية والتعرف على ما فيها من مفاهيم شاملة تتضمن مفاهيم جزئية مصنفة بدقة *Subsumes* ثم تزويده بعد ذلك (بمنظم لترقية المفاهيم) *Advonce Organizationers* ، ويعمل على نقل المفهوم الجديد إلى وضع مناسب في خريطة المفهوم الشامل المصنف .

في ضوء ذلك يمكن أن تأخذ منظمات ترقية المفاهيم عدة أشكال منها المفاهيم أو المبادئ والتي تكون لدى المتعلم معرفة سابقة بها - أو قد تكون في صورة سؤال عام قد يكون لدى المتعلم معرفة ببعض جزئياته - أو قد يكون نموذجاً أو شكلاً وهكذا ... إلخ .

لذا فإن تنظيم المحتوى العلمى قد يمكن تنظيمه فى ضوء ما لدى المتعلم من معرفة سابقة لبعض المفاهيم والمبادئ الشاملة وأشكال وتصنيفات إلخ .
هذا وقد يستخدم مخططى المناهج عند تنظيم المحتوى العلمى إحدى تلك الطرق أو أنهم قد يستخدمون أكثر من طريقة واحدة لتنظيم المحتوى وذلك بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة والمحددة للبرنامج العلمى .

نموذج نورمان : Norman

وفيه ينظم المحتوى بطريقة شكية وفيها يتم تحديد أهم الأفكار فى الموضوع المراد دراسته ، ثم توضيح العلاقات التى تربطها ببعض كتوضيح العلاقات الهرمية والتسلسلية والتجميعية ويسر ذلك فى خطين :
- الأول : وفيه تعرض الأفكار الرئيسية الهامة ثم الأقل عمومية وأهمية فى خط مستقيم .

- الثانى : وفيه تعرض الأفكار العامة التى تمثل جميع المحتوى المراد تعلمه فى صورة شكية ثم تبدأ عملية التفصيل التدريجى لجميع هذه الأفكار على عدة مراحل حتى يصل المتعلم إلى الجزئيات والعناصر والأمثلة المحسوسة .
نموذج رايجلوث :

يطلق عليه النظرية التوسعية لأنها تشمل كافة أنماط المحتوى (مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق) ، وبالتالي تصنف فى ثلاثة نماذج :

١- نموذج المفاهيم .

٢- نموذج الإجراءات .

٣- نموذج المبادئ .

وأوضح (رايجلوث) أن تنظيم المحتوى يتم بطريقة متكاملة ، تتكون من

١- عرض المقدمة وتشمل الأفكار الرئيسية .

٢- عرض المادة الدراسية بالتفصيل .

٣- التلخيص .

٤- التجميع .

٥- الخاتمة .

ويرى (رايجلوث) أن هذا يحقق درجة عالية من التعلم الفعال والمستمر

لدى جميع فئات المعلمين .

ومهما كان اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي متركزاً على نموذجاً معيناً فمن

الضرورى وجود معايير أساسية المحتوى مثل :

▪ **اللائمة للأفكار المعاصرة :** بحيث تعطى أفضلية للموضوعات والخبرات

ذات العلاقة بالمجتمع .

▪ **التراث الثقافى :** فقد تؤدي حادثة تاريخية معينة من التراث الثقافى دوراً

هاماً فى المنهج كونه جزء من نسيج المجتمع .

▪ **العلاقة بالأنشطة المختلفة :** يفضل أن يكون المحتوى متضمناً مواضيع

ذات علاقة مباشرة بنشاطات المعلمين داخل وخارج الصف الدراسي

وبصورة إجرائية مما حفز المعلمين على التعلم .

ولعل ما سبق يقودنا إلى التساؤل عن الطريقة التى يمكن من خلالها

الاستفادة من هذا المحتوى بطريقة ناجحة وفعالة ، وهذا هو الموضوع القادم .

▪ مصفوفة المدى والتتابع

أحد الأساليب التقنية فى صناعة المنهج المعاصر مصفوفة المدى والتتابع

وهى عبارة عن خريطة أو جدول ذى بعدين أفقى يمثل المواد الدراسية ،

والآخر رأسى يمثل الصفوف الدراسية ، ويشير المدى *Scope* إلى مدى تشكيل

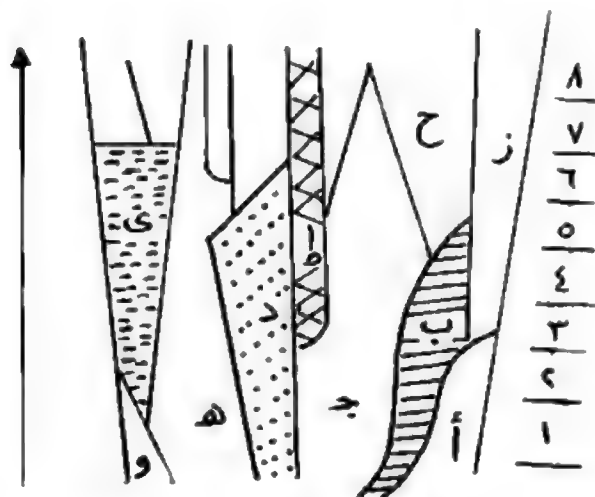
عناصر المنهج التي تعمل في الوقت ذاته ، بينما يصف التابع *Sequence* مسار عمل هذه العناصر في تشكيلاتها وانتقالها من المستوى إلى آخر خلال فترة زمنية معينة . وإذا نظرنا إلى جدول مصفوفة المدى والتابع فيمكن ملاحظة أن البعد الأفقي يمثل المواد الدراسية التي تدرس في صفوف المراحل التعليمية المختلفة . والبعد الرأسي يمثل صفوف المراحل التعليمية المختلفة من الابتدائي حتى الثانوي ومن خلال المصفوفة يمكن أن يتأكد مصمم المنهج الدراسي من النمو والتتابع الرأسي لمفاهيم ومكونات المادة الدراسية ، وبالتالي يتضح استمرارية الخبرة ومدى ملاءمتها لكل صف دراسي .

كما يوضح البعد الأفقي مدى الترابط بين المواد الدراسية ويراعى في كل بعد من أبعاد مصفوفة المدى والتابع أن تضم موضوعات المنهج بالتوازن الذي يحقق الحدود التي ينبغي عدم تجاوزها وبالتسلسل والتدرج على أساس الموضوعات السابقة واللاحقة ، ويمكن تمثيل مصفوفة المدى والتابع في جدول (١٠) ، حيث يتضح من شكل (٣٢) التوسع التدريجي في مدى المنهج أثناء انتقال الدراسة عبر خطواته ومستوياته ، ففي المستوى الأول مثلاً يتفاعل الدارسون مع عناصر أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، و ، وفي درجات متنوعة من الاهتمام بحيث أنه كلما اتسع المجال زاد الاهتمام به وعند انتقال الدارسين إلى المستوى الرابع يتم حذف أ ، و ، ودخول عناصر مثل د ، ح ، ط ، ي بدرجات متفاوتة من التعميق والاهتمام .

جدول (١١) نموذج لمصفوفة المدى والتابع نقلاً عن (كوثر كوجك)

مواد دراسية	لغة عربية	رياضيات	علوم	اجتماعيات
صفوف				
الثالث الثانوي				
الثاني الثانوي				
الأول الثانوي				
الثالث الإعدادي				
الثاني الإعدادي				

				الأول الإعدادي
				السادس الابتدائي
				الخامس الابتدائي
				الرابع الابتدائي
				الثالث الابتدائي
				الثاني الابتدائي
				الأول الابتدائي



شكل (٢٢) الذي يتتبع في المنهج ومستوياته

تحليل المناهج الدراسية :

يعرف " كارني " Carney و بيرلسون Berlson أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis بأنه " تكيك في البحث ، يستخدم في وصف المحتوى الخارجى لمادة الاتصال ، وصفا موضوعياً كمياً دقيقاً " .

وهذا التكيك - أسلوب تحليل المحتوى - يفيد المهتمين والخبراء في دراسة العلاقة بين أجزاء المادة المكونة لصورها الكلية ومعرفة مدى الاتساق بينها وبين أهداف المنهج ، كما يفيد في وضع مواد معينة في المستويات الدراسية المختلفة ، وتحديد الوقت الملائم لها ، ويرجع استخدام هذا الأسلوب في تخطيط الدراسة لمعرفة عناصر السلوك المعرفى المتضمنة في محتوى منهجى معين . بغرض الاستفادة بها في تحديد الوزن النسبى لأهداف الدرس المتضمنة في المحتوى وقد اتضح من المادة المقروءة في شأن أسلوب تحليل المحتوى انه من الضرورى أن يتم تحديد الغرض العام من عملية تحليل المحتوى ، والتعريف الدقيق لفئات التصنيف التى سيتم في ضوءها إجراء عملية تحليل المحتوى .

بحيث يمكن تحليلين مختلفتين تطبيقهما على نفس المحتوى ، والخروج بنفس النتائج وبطريقة علمية . ويتوقف سلامة تحليل المحتوى على بعض الضوابط :

ضوابط تحليل المحتوى :

- ١- تعريف الفئات المستخدمة في عملية تحليل المحتوى تعريفاً واضحاً محدداً في ضوء الغرض من عملية تحليل المحتوى .
- ٢- تصنيف المواد المتصلة بموضوع تحليل المحتوى تصنيفها منهجياً حتى لا تتاح الفرصة للقيام بعملية التحصيل باختيار وكتابة ما يريد .
- ٣- استخدام الأسلوب الكمى لمعرفة أهمية المادة وتأكيد محتواها من أفكار هامة .

ويعد الغرض من تحليل محتوى الكتاب المدرسى هو تقييم مدى ملاءمته وفعاليته لتحقيق الأهداف المرجوة . وتحليل محتوى الكتاب المدرسى هو بمثابة عملية تفكيك للنصوص التى يتركب منها محتوى الكتاب وبما يتضمنه من أساليب الخطاب التربوى ومن بنية المعرفة .

إن عملية تحليل المحتوى يتميز بخصائص عدة منها انه يهتم بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال وتحليل المعانى الواضحة التى تنقلها الرموز المستخدمة . ويعد التعلق بظاهر النص فى عملية التحليل من العوامل التى تقلل من درجة الاختلاف بين المحللين . ويساعد غيرهم على الوصول إلى ما وصلوا إليه من أحكام . لذا ينبغي فى عملية تحليل المحتوى بالنسبة للنص التربوى إبراز العلاقات الفكرية فى إطار النص وتوضيح خصائص المحتوى كعملية اتصال من خلال ما يكشف عنه التحليل الموضوعى للنص .

■ مستويات تحليل المحتوى

ميز سمير حسن فى كتابه " تحليل المضمون ١٩٨٣ " (ورشدى طعيمة ٢٠٠٣) بين مستويين من تحليل المحتوى الأول : المستوى الوصفى وفيه يتم وصف المضمون الظاهر الصريح .

والسئوع الثانى : المستوى التحليلى الذى يكشف عن النوايا الحقيقية فى النص (المحتوى) كما وضع أنه يجب على المهتمين باستخدام تحليل المحتوى التمييز بين التحليل المباشر الذى يستهدف تحليل نص المادة ، والتحليل غير المباشر الذى يتعرض للخصائص الشكلية فى تقديم النص . وتنقسم نماذج تحليل محتوى الكتب المدرسية إلى صنفين رئيسين هما :

الأول : النموذج العام والشامل :

ويرمى هذا النمط إلى إصدار أحكام كلية عن محتوى الكتاب ، كقدرة مؤلفة وكفاءته ومحتواه والوسائل التعليمية وشكل الكتاب وإخراجه الفنى وطابعه إلخ .

الثاني : النماذج المتخصصة :

وهي نماذج يمكن أن تعطى صورة أكثر وضوحاً وأدق تشخيصاً لجانب معين من محتوى الكتاب المدرسي ومن ذلك ما أورده محمد جمال عبد الحميد حيث استخدام أربعة معايير مختلفة لتحليل الكتب المدرسية هي تصنيف بلوم ونموذج جانيه الهرمي لمتطلبات التعليم وتصنيف بياجيه لمراحل النمو العقلي ، ومعامل العمليات العقلية . ويذكر رشدي طعيمة أن تحليل المحتوى طريقة لدراسة مواد الاتصال وتحليلها بأسلوب منظم وموضوعي وكى لقياس المتغيرات المختلفة .

ويذكر سمير محمد حسنين أن تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمى يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة . ويمكن القول أن أسلوب تحليل المضمون هو أسلوب للحصول على استنتاجات بين اتجاهات المحتوى عن طريق تشخيص نتائج معينة بطريقة موضوعية ومنهجية وكمية ضمن المحتوى وأنه عملية يتم عن طريقها فهم واكتشاف توجهات المحتوى وأساليب الاتصال فيه بطريقة موضوعية

■ وحدات تحليل المحتوى :

يستخدم تحليلي المحتوى وحدتين رئيسيتين في التحليل هما وحدة الترميز ووحدة المضمون .

الأولى وحدة الترميز : هي أصغر جزء في المحتوى ، يتم عن طريقها إحصاء الموضوع المراد تشخيصه من عناصر ذلك المحتوى وقد يكون حرفاً أو كلمة أو جملة أو عبارة .

الثانية وحدة المضمون : فيقصد بها الهيكل الأكبر من المحتوى المحيط بوحدة الترميز . فمثلاً قد تكون وحدة الترميز كلمة مفردة أو مصطلحاً ومع ذلك يجب على المحلل الاهتمام بالجملة الذى يظهر فيها هذا المصطلح (أى وحدة المضمون) ومن أجل معرفة ما إذا كان هذا المصطلح منفصلاً أو غير منفصل .

وقد تكون الجملة هي وحدة الترميز أو الفقرة هي وحدة المضمون وهنا يجب أن تؤخذ الفقرة في الحسبان للتدليل على الجملة .

إن تحليل المضمون منهج دراسة وتحليل للاتصال ، أى طريقة بحث موضوعية منهجية تنتهى إلى قياس كمى . وتجدر الإشارة إلى أن السلوك الملاحظ هنا ، (الاتصال) ليس السلوك الشخص بل ترجمته الرمزية .
فيستطيع الباحث أو المحلل ما يلي :

١ . ملاحظة المادة الرمزية التى تتوافر فى أثناء التعليم وتعلم المعارف ، والقيم والمواقف ... على شكل اتصال مباشر (الحوار بين المعلم والمتعلم) أو غير مباشر (التعبير الكتابي ...) .

٢ . العمل على ظهور مادة رمزية بواسطة الاستبيان والمقابلة وأسئلة الاختبارات الخ مع ضرورة الاهتمام بترتيب المادة العلمية وتصنيفها كشرط ضرورى لإجراء التحليل الذى تستبط منه النتائج ، ويميز بيرلسون **Berlson** عدة فئات من تحليل المضمون :-

الأول : تحليل خصائص المضمون ومستوى النص فى الاتصال .

الثانى : شكل الاتصال ومستوى النص .

الثالث : تحليل خصائص المؤلفين والأسباب التى توجد وراء المحتوى .

الرابع : تحليل آثار المضمون من خلال نوع القبول .

إن جميع النماذج المستخدمة فى تحليل محتوى المواد الدراسية لا تتعرض إلى أحد الجوانب الرئيسية فى المحتوى وهو الجانب الاتصالي الذى يحدث بين الكاتب والقارئ وهو التلميذ. وهو ما يطلق عليه ما وراء الخطاب **Metadiscourse** .

تحليل ما وراء الخطاب (النص) في محتوى الكتاب المدرسي :

يمكن النظر إلى نص المحتوى الدراسي على مستويين الأول مستوى الخطاب *discourse* وفيه يدلي المؤلف بمعلومات وأفكار وحقائق مستفيضة عن موضوع النص وقد ذكر محمد عايد الجابري أن الخطاب من معناه الاصطلاحي الفلسفي المعاصر يعنى الكلام المنظم عن أشياء بالسكوت عن أشياء وإبراز أشياء وبعبارة أخرى الاستدلال على أشياء بأشياء مع إغفال كثير من الأشياء أما المستوى الثاني فهو مستوى ما وراء الخطاب *Metadiscourses* وهو عبارة عن الألفاظ والجمل التي ترد في سياق الكاتب من أجل مساعدة المتعلم " القارى على تنظيم المعلومات الواردة في النص وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها وقد عرّف فاندكوبل (*Vande kopple*) بأنه الخطاب عن الخطاب . وتكشف عملية تحليل ما وراء الخطاب عن العلاقة بين كاتب النص (المؤلف) ومستخدم النص (التلميذ والمعلم) والتي تكشف عنها الكلمات والجمل التي يسورها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد المتعلم وتساعد على التوصل إلى مقصد المؤلف وهدفه من كتابة النص . ويعود استخدام استراتيجية ما وراء الخطاب إلى زيلنج هايس (*Zelling S. Horris*) الذي استخدمه في محاولات تقسيم الجملة إلى مكوناتها وكان ما وراء الخطاب أحد تقسيماته التي لجأ إليها ثم شاع المفهوم بعد ذلك في كتابات وبحوث العديد من المؤلفين . أمثال ويليامز *Willams* وفاندكوبل *Vande kopple* حيث تم صقل المفهوم وإرساء مكوناته .

وبصنف ما وراء الخطاب إلى :-

١- ما وراء الخطاب الإخبارى - *Informational Metadiscourse* .

٢- ما وراء الخطاب الاتجاهى *Attitudinal Metadiscourse*

٣- ما وراء الخطاب الاتصالي *Voice Metadiscourse*

ويذكر كريسمور *Ctismor* ١٩٩٣ أن استخدام تحليل ما وراء الخطاب يتطلب التعريف الإجرائي لكل صف من مكوناته الفرعية وفيما يلي تعريف بذلك :-

أولا : ما وراء الخطاب الإخباري :-

كلمات وجمل وعبارات تأتي في سياق النص عند المؤلف ويهدف من وراء وجودها مساعدة القارئ لفهم معاني النص المقروء : ويمكن تصنيف ما وراء الخطاب الإخباري في أنواع مثل :-

١. الإفصاح عن الهدف : *Statement of goal* وهي تعرف هدف المؤلف قبل قراءة الكتاب وتفسر مضمونة من وجهة النظر الصحيحة وببر ذلك يمكن أن تتطلب قراءة الكتاب جهدا كبيرا .

٢. التمهيد : *Preview* وفيه يوضح المؤلف محتوى الموضوع وتركيب النص المقروء من خلال قائمة بالموضوعات التي عالجها المؤلف مع تزويد المتعلم (القارئ) بمنظور عن موضوع الكتاب أكثر من جمعه لحقائق عنه .

٣. المراجعة : *Review* وتظهر المراجعة في صورة ملخص يعرض ما تعلمه الطالب في النص من مفاهيم ومبادئ ومهارات الخ والتي تساعد القارئ على دمج الأفكار المهمة في النص وإعادة صياغة أهم الأفكار .

٤. الفكرة الرئيسية *Central Idea* وفيه يوضح المؤلف الفكرة أو الأفكار الرئيسية الواردة في النص مساعدة القارئ (المتعلم) على التنقل بعقله باستمرار من فكرة لأخرى فمن خلال سياق التفاصيل والشروح التي تصاحب الفكرة حيث يرمي المؤلف من استخدامه للفكرة الرئيسية إلى توضيح الأفكار وجعلها مشوقة وباقية في الذاكرة ويمكن أن تتضمن الأفكار التي يتضمنها النص خمسة أشياء هي :-

- الأفكار المقدمة : والتي تظهر في بداية الفصل أو أي جزء أساسي من المادة .
 - الأفكار التلخيصية : والتي تعيد صياغة الأفكار بتركيز .
 - الأفكار الانتقالية: والتي تلخص فكرة رئيسية سبقت مناقشتها وتربطها بما بعدها
 - الأفكار الرئيسية: وتتناول عبارات الموضوع الفرعية والتي يتناولها القارئ .
 - الأفكار الفرعية : وتحتوي على إحصائيات و أمثلة وحقائق ومقارنات .
٥. التبرير *Rationale* : وفيه يظهر للقارئ (المتعلم) المبررات التي دعت المؤلف إلى إيراد النص وأهميته والأسباب التي دعت المؤلف إلى معالجة الموضوع وكيفية تتبعها وأساليب استخراج الأفكار من النص .

ثانيا : ما وراء الخطاب الاتجاسي :-

- ويعكس إقحام المؤلف لنفسه في النص واتجاهاته نحو الموضوع ونحو القارئ (المستخدم للنص) ويجوى على أربعة تصنيفات فرعية هي :-
- ١- الإبراز *saliency* يعكس المؤلف أهمية الأفكار الواردة في النص .
 - ٢- التأكيد *Emphatic* : وفيه يوضح المؤلف درجة اليقين في النص أو أفكاره .
 - ٣- التجنب *Hedge* : ويعكس درجة الشك في النص وتجنب بعض الأفكار .
 - ٤- التقويم *Evaluation* : ويظهر جوانب حكم المؤلف من خلال النص على حقيقة معينة أو فكرة بطريقة موضوعية .
- ويمكن أن يكون هناك جنبا آخر في تصنيفات ما وراء الخطاب الاتجاسي وهو التحيز *Partiality* حيث تظهر تحيزات المؤلف ومنظورة لموضوع النص وفق خبراته وعقائده وأفكاره واتجاهاته ومبادئه إلخ .
- ما وراء الخطاب الاتصالي :
- يعكس هذا النمط علاقة الكاتب والقارئ خلال استعمال ضمائر المخاطبة مثل : نستطيع أن نقول - يمكنك - أنت - أقم إلخ .

■ ضبط وثبات تحليل المحتوى

يقصد بثبات التحليل للمحتوى درجة اتفاق المصنفين أو المحللين في تحليلهم وتصنيفاتهم لعناصر المحتوى أو درجة اتفاق تحليل الشخص مع نفسه فيما لو أعاد التحليل بنفسه بعدة فترة زمنية معينة .

وبعد غياب ثبات تحليل المحتوى دليلاً على عدم الوثوق في النتائج ويتطلب ضبط وثبات تحليل المحتوى ما يلي :-

■ يبدأ المعلم بوضع تعريف إجرائي لوحدات التحليل .

- مفاهيم
- تعميمات
- حقائق
- نظريات
- ما وراء الخطاب
- أهداف

■ مناقشة التعريف مع آخرين للتأكد من تطابق الفهم لتلك التعريفات .

■ إجراء تجربة مع زميل آخر لتحليل عينة في ضوء الوحدات المقترحة .

■ إجراء عملية التحليل مع آخرين أو بنفسه .

■ ويمكن عملية الحصول على ثبات تحليل المحتوى من خلال المعادلة التالية

$$\text{معامل ثبات تحليل المحتوى} = \frac{\text{عدد مرات إتقان المحللين}}{100 \times \text{عدد الوحدات الكلية للمحللين}}$$

نشاط :

قم بتحليل ثلاثة وحدات دراسية من تخصصك في ضوء الوحدات التالية:-
الأهداف المتضمنة في الدرس - أنماط ما وراء الخطاب في الدرس - مفاهيم الدرس .

قضايا للمناقشة :-

- العلاقة بين الخبرات التربوية والمحتوى .
- بنية المعرفة والمحتوى الدراسى .
- نماذج تنظيم محتوى المنهج .
- مصفوفة المدى والتابع .

أنشطة

- حلل محتوى وحدة دراسية في مجال تخصصك في ضوء المعايير التالية :-
- ما الأهداف التي تتضمنها الوحدة .
 - ما المفاهيم الدراسية المتضمنة في الوحدة الدراسية .
 - ما الوسائل التعليمية المتضمنة في الوحدة الدراسية .
 - ما القضايا المتضمنة في الوحدة الدراسية .
 - ما مستويات الأسئلة التقييمية المتضمنة في الوحدة الدراسية .
 - ما الوزن النسبي لموضوعات الوحدة الدراسية (دروسها) في ضوء الزمن والمساحة

تعيين :-

اقرأ :-

- صلاح الدين عرفه : مهارات التعلم والتعلم في عصر المعلومات القاهرة :
عالم الكتب . ٢٠٠٥
- رشدى طه عيمة : تحليل المحتوى . القاهرة : دار الفكر العربى

الفصل الحادي عشر

استراتيجيات تعليم المنهج الدراسي

- مفهوم التدريس وتعريفه .
- التدريس - التعليم - التعلم .
- مكونات عملية التدريس .
- طريقة التدريس .
- تصنيف طرق التدريس .
- العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس .
- من طرق التدريس إلى استراتيجيات التدريس .
- أنواع طرق التدريس .
- استراتيجيات التدريس وتصنيفاتها .
- استراتيجية الأسئلة .
- استراتيجية التعلم الذاتي .
- استراتيجية حل المشكلات .
- استراتيجية التعلم التعاوني .
- نماذج النظام التدريسي .

♦ في نهاية تعليمات لهذا الفصل يتوقع أن تكون قادراً على :

- تحديد المقصود باستراتيجيات التدريس .
- تصنيف استراتيجيات التدريس .
- تشرح مكونات عملية التدريس .
- تصنف طرق التدريس .
- تحدد العوامل المؤثرة في طرق التدريس .
- تقدم نموذجاً في مجال تخصصك لاستخدام استراتيجية التدريس .

■ مقدمة

تحدثنا فيما سبق عن الأهداف والمحتوى كمكونين من مكونات المنهج الدراسي ، ونباتول في هذا الفصل استراتيجيات التدريس ومواد التعلم المناسبة أو ما يطلق عليها غالباً طرق التدريس والتي تعتبر عاملاً هاماً في تحقيق أهداف التعلم كما أنها تميز بين المعلم الكفاء وغيره ، ومن الواضح أن خير أساليب واستراتيجيات التدريس تتوقف على عوامل متعددة منها طبيعة المتعلم ، وطبيعة المادة الدراسية ، وطبيعة الموقف التعليمي ، وإمكانيات المدرسة والمدرس إلى غير ذلك من عوامل .

■ مفهوم التدريس

يختلف مفهوم التدريس وفقاً للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه التقدمي .

وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر إلى التدريس على أنه " مجرد عطاء معلومات وإكساب معارف للتلميذ "

أما الاتجاه التقدمي فقد أصبحت النظرة من خلاله إلى التدريس على أنه كل الجهود المبولة من المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وقدراته .

والمتابع لأدبيات البحث العلمي في مجال التربية يلاحظ اهتمام المربين بالنظر إلى التدريس كعملية أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ لمساعدتهم على تحقيق أهداف محدودة ويمكن حصر اتجاهات تحديد معنى التدريس فيما يلي :-

- التدريس عملية نقل المعلومات من المعلم للتلاميذ
- التدريس أحداث أو تيسر التعلم .
- التدريس نشاط دينامي ذي ثلاثة عناصر (معلم - متعلم - منهج)
- التدريس أحداث تتم في شروط معينة بين عناصر التدريس الثلاثة (المعلم - التلميذ - المادة)
- التدريس عملية اتصال أنساني
- التدريس نشاط علمي
- التدريس منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات
- التدريس عملية صنع القرار
- التدريس مهنة يمارسها من يعلمون التلاميذ
- التدريس مجال معرفي منظم
- التدريس عملية تشكيل مقصودة لبيئة لفرد بصورة تمكنه من القيام بسلوك محمود تحت شروط محددة وبذلك تتعدد تعريفات التدريس وفق نظرياتها وفلسفاتهم وأطرهم الفكرية . كما أن هناك تعريفات أخرى قاموسية تعرف التدريس على أنه " فن مساعدة الغير على أن يتعلم مع ما يتضمنه ذلك من إمداد بالمعلومات والمواقف والظروف والفاعليات المصممة من أجل تيسر عملية التعلم .

ومعنى كون التدريس مساعدة الغير على التعلم "Help other to learn"

أنه تنبيه وإثارة للنشاط الذاتي للمتعلم وخبرته بطريقة تساهم في تحقيق النمو

المطلوب والتجويد المنشود في مخرجات السلوك والتصرف ويتضمن التدريس القدرة علي اختبار وتنظيم وتقديم وسائل التعلم وخبراته . وفق تعليمات وإرشادات واضحة من خلال مواد تعليمية ثم قياس النتائج والمخرجات المتحصلة . وتشخيص الصعوبات والأخذ بالاحتياجات العلاجية (التغذية الراجعة *Feed back*) .

■ التعريف الإجرائي للتدريس :

يمكن القول أن التدريس هو " عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها يقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو التكامل "

■ التدريس - التعليم - التعلم

ثمة خطوط فاصلة بين مفاهيم التعليم *Instruction* . والتدريس *Teaching* والتعلم *Learning* . ويختلط الأمر في كثير من الأحيان على الطلاب والمعلمين حول تلك المصطلحات خاصة أن معظم الكتابات في هذا المجال تخلط بين المصطلحات وتعمم بينها .

فمصطلح التعليم *Instruction* يعد مفهوما أعم وأشمل من مصطلح التدريس *Teaching* من حيث كونه قد يكون مقصوداً أو غير مقصود وقد يقوم به المعلم وقد يتم في المدرسة أو غير المدرسة وقد يتم من خلاله أهداف محددة أو غير محددة ولذا يمكن القول أن التعليم هو :

" عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن محدد أو غير محدد ويقوم بها المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات "

■ التدريس Teaching :

سبق توضيح مفهوم التدريس فيما سبق ومن ملاحظة كل من تعريف مفهومي التعليم والتدريس نجد ثمة فروقا ذات دلالة تكمن في :

- السلوك المراد تعليمه مقصوداً أو غير مقصود .
- كيفية حدوث السلوك .
- التحكم في بنية التعلم داخل المدرسة أو خارج المدرسة .
- الشخص القائم بعملية التعليم أو التدريس . كـمعلم أو غير معلم .
- عالية الخبرة المقصودة في تعليمها وتدريبها .

■ مصطلح التعلم Learning :

فكما تناولته البحوث النفسية في مجال علم النفس التربوي والتعليمي

يقصد به :

- تعبير مستمر نسبي في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج الطبيعي أو الظروف العارضة " .

أو :

- مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعلم والأداء التحصيلي التلاميذ " .

أو :

- مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليه من خلال قياس أدائهم المعرفة والنفس حركي والوجداني في ضوء الخبرات التي مروا بها " .

ويلاحظ على مفهوم التعلم مجموعة من الاعتبارات هي :-

- إن إدارة العملية التعليمية التي تجري داخل الفصل الدراسي تؤثر بدرجة كبيرة في حدوث التعلم .

- أن تعديل أو تغير السلوك خلال عملية التعلم لا يتم بشمل عفوى
وغنما يتم التخطيط له بشكل مدروس ويتم تنفيذه وفق إجراءات
متابعة ومنظمة ومحددة .
- أن التعلم واسع في مداه وأغراضه .
- أن التعلم يؤثر في البيئة الثقافية المحيطة بشكل كبير .
- أن التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك التلاميذ الأكاديمي
التحصيلي أو المهارى لا تمثل سوى جزء سوى جزء من التعلم الذى
يحدث في واقع الأمر .
- أن كثير من التعلم قد يحصل بدون تخطيط مسبق وبدون مشاركة
المعلم أو قصده وهذا التعلم غير المقصود الذى يقع في داخل الصف
أو خارجه يؤثر في التواحي الاجتماعية للمتعلم .
- التعلم يحدث في كل الأوقات سواء كان موجهاً أم غير ذلك .
- أن التعلم نسبي وأن بعض التغيرات السلوكية في الأداء قد ترجع
بالدرجة الأولى لعمليات التضع .
- أن التعلم الجديد للتغيرات الجديدة يؤثر على التعلم السابق والتغيرات
السابقة (الكف الرجعى) فيسبب النسيان .
- أن التعلم الرسمي (المدرسة) أو غير الرسمي (الحياة) يتصف بأنماط
معقدة جداً من العلاقة بين المثيرات والاستجابات .
- ولا يمكن للمتابع لعملية التعليم والتعلم أن يصف نواتج التعلم في فئات
محددة كما قد يفهم البعض (أهداف معرفية ، نفس حركية ، وجدانية)

فاستطاعت الحركية . والعمليات الفكرية والشعور لا يمكن أن توجد منفصلة عن بعضها البعض ولا يمكن لأى فرد متعلم أن يكتسب مهارة أو اتجاهاً دون أمور فكرية ونتجت أدراكية . وبذلك فإن المتعلم يفكر بما يتعلمه أثناء عملية للتعلم ويحاول تكوين فكرة عن حقيقة ما يقوم به ، وذلك مثل ما إذا كان ذلك العمل شيق أو مزيغ مفيد أم غير مفيد بطور شعوراً إيجابياً أم سلبياً تمتع أم عمل . وعند حدوث عملية التعلم فإن المتعلم قد يكتسب بعض الأشياء والخبرات التى تصاحب عملية التعلم وتتمثل فى الأفكار والعادات والاتجاهات والتى يطلق عليها المتعلمات المترافقة *Stimulaneoves* أى ما يصاحب التعلم من اتجاهات وأفكار واتجاهات وعادات فلو فرضنا أن تلميذاً أراد أن يتعلم موضوعاً فى التاريخ فإنه سوف يتعلم الموضوع المحدد بعنوان وأهداف وحده بل أنه سوف يتعلم اتجاهات ومهارات حول دراسة التاريخ وحول الموضوع الذى يدرسه . مما يجعله يكون ميلاً إيجابياً أو سلبياً نحو هذا الموضوع ونحو العلم أيضاً .
وهناك ثلاثة أصناف من التعلم هي :

١. التعلم الأساسى *Primary Learning*

وهو الشيء المباشر الذى يتعلمه الطفل من درس معين وما يحققه من أهدافه .

٢. التعلم بتداعى المعانى :

وهو ما يتعلمه التلميذ نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة وهذا النوع من التعلم هو تكوين الاتجاهات والمثل والأحكام الشخصية والأفكار العامة والتى توجبه عملية الدرس ويربط التعلم بتداعى المعانى بخبرات التلميذ السابقة وما اكتسبه من مفردات ومهارات ومفاهيم تؤثر فى التعلم .

٣. التعلم الملازم :

وهو ما يكتسبه التلميذ من خلال مروره بخبرة التعلم المحدد من أفكار أو مهارات أو قيم أو اتجاهات إيجابية وسلبية قد يوجهها إليه الدرس أو المعلم وهو ما يطلق عليه المنهجيون اسم " المنهج الخفى " *Heddin Curriculum* .

■ بؤرة الانتباه وهامش الانتباه فى التدريس :

إن مجموع ما يتعلمه التلميذ فى حصة التدريس يمكن النظر إليه من خلال ما يتم التركيز عليه فى خلال الحصة : موضوع الدرس " ويفكر فيه المعلم والتلاميذ مباشرة وهو ما يطلق عليه " بؤرة انتباه التلاميذ " الأساسية .
لا أن العلم قد يخرج عن الموضوع لأى سبب من الأسباب مما يستدعى من التلاميذ انتباهها فى غير موضوع الدرس .
ولكن دور تشتت لانتباه التلاميذ الأسمى وهنا يطلق على الشيء العرضى هامش الانتباه .

فقد يكون المعلم والتلاميذ يسرون فى تنفيذ الدروس بصورة جيدة ثم يطرق باب الفصل طرق ما فيتنظر كل التلاميذ نحو الباب ليعلمون من الطارق ولكنهم ما زالوا فى موضوع الدرس الأسمى فتدريس الدرس هو بؤرة الانتباه وطرق الباب هو هامش الانتباه . وقد تكون هامش الانتباه مما قد يؤثر على البؤرة ليحل محله وقد يكون هامش الانتباه (مشيرات فى هامش الانتباه ، مشيرات فى بؤرة الانتباه) وقد تكون مشيرات هامش الانتباه هذه بمثابة التعلم الملازم الذى من خلاله قد يكتسب المتعلم اتجاهها نحو أو ضد شى معين وقد تؤدي إلى تكوين ميول جديدة لدى التلاميذ نتيجة " حب استطلاع " كالقراءة أو الرسم أو تصميم النماذج أو إجراء التجارب إلخ .

■ مكونات عملية التدريس :

أجمعت الكتابات بأن المكونات عملية التدريس هى بمثابة إجابات لتساؤلات أربعة هى :

- لماذا نعلم ؟
- ماذا نعلم ؟
- كيف نعلم ؟
- مدى ما تحقق من تعلم ؟

وفى ظل هذا النسق يمكن توضيح مكونات عملية التدريس من خلال :
أولاً : الأهداف التدريسية :

وفىها تحدد التغيرات المرغوبة فى سلوك التلاميذ والى تعد بمثابة لتحصيل للتعلم ، وهى أيضا وصف الأداء المطلوب من التلاميذ فى نهاية الخبرة التى يتم تعليمها وتعلمها . وشروط حدوث الأداء والحد الأدنى المقبول من الأداء .
وتتعدد مستويات الأهداف من حيث عموميته وشمولها فهناك (*)
" الأهداف التربوية العامة " وهى عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المنهج أى أنها ترسم الصورة المستقبلية للفرد فى ضوء نظام قيسى واجتماعى معين .

" الأهداف التربوية المرحلية " : يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام فى جميع المراحل الدراسية فى النظام التعليم كأهداف لتدريس الاجتماعات أو اللغة العربية أو العلوم أو الرياضيات الخ وتنشأ الأهداف المرحلية من الأهداف وتزود التلميذ بتصور عام جيد يعد أساساً لسلسلة من الأهداف الخاصة .

■ أهداف التدريس السلوكية : Behavioral Objectives .

وهى مؤشرات السلوك التى يمكن ملاحظتها فى سلوك المتعلم عقب مروره فى خبرة تربوية معينة وتصاغ بصورة إجرائية على أساس جوانب الخبرة (معرفة - وجدالية - مهارية) وتصف بدقة ما يتوقع من تغيرات فى سلوك المتعلم .

(*) لمزيد من المعرفة عن الأهداف انظر :

- صلاح الدين عمره . تفريد تعلم مهارات التدريس . القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٤ .
المودبول الأول .
- صلاح الدين عرفة . المنهج الدراسى والألفية الجديدة . مدخل إلى تنمية الإنسان وارتقائه .
القاهرة : دار القاهرة ، ٢٠٠٢ ص - ٢٥٥ - ٢٩٦ .

ثانيا : المدخلات السلوكية :

وتشمل خصائص التلاميذ النامية (المعرفة - المهارة - الوجدانية - الانفعالية - الاجتماعية) وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم وأساليبهم المعرفية ومستويات الذكاء لديهم وقدراتهم التحصيلية ومستوى نضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للتلميذ وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم " .

ثالثا : الخبرات التربوية :

وتشمل الخبرات المتقناة والمصنعة والمخططة والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية في صورة محتوى يتضمن * المعارف والخبرات المختارة لتحقيق الأهداف التعليمية . وتجدر الإشارة هنا إلى عملية تصميم المحتوى من خلال :

■ الاختيار : حيث يتم اختيار المحتوى وفقا لمستوى المعلمين وقدراتهم واستعداداتهم من جهة ووفق فلسفة المجتمع وأطره الفلسفية والاجتماعية وفلسفة . وأمانات تنفيذ المحتوى من جهة أخرى . حيث يختار المحتوى بصورة إجمالية لعدة سنوات دراسية تمثل مرحلة تعليمية معينة ثم توزيع الخبرات في وحدات دراسية تختص كل مئة دراسية بعدد منها في صورة مواضيع تدريسية مبرمجة زمنياً .

■ التنظيم : وفيه يتم التفكير في صورة عرض المحتوى على المعلم وتتابعه وبما يحقق إجابات ما يلي .

" في أى صورة يتم العرض للمحتوى (وحدات - موضوعات -

مفاهيم)

« في أى صورة يتم العرض للمحتوى (أنشطة أم معلومات فقط)
 « ما صورة المقرر الذى يتم من خلاله عرض المحتوى (متكامل أم مواد
 دراسية ، أم منهج محورى أم برنامج كمبيوترى)
 « ويكون اختيارات أى صيغ من صيغ تنظيم المحتوى متوافقة لفلسفة
 المنهج الدراسى والنظريات التعليمية المتبعة .

■ الوسائل التعليمية : وتشمل التقنيات المتعددة التى تستخدم فى عرض المحتوى
 مثل الصور والرسوم والنماذج والأفراص المدمجة ... إلخ ثم الأسلوب الذى
 يتم من خلال عرض المحتوى (برنامج كمبيوترى - حقيقة تعليمية -
 موديلات ... إلخ) وكل ذلك يتم وفق طبيعة المحتوى وفلسفته وأهدافه .

رابعاً : أنشطة التعليم وإجراءاته : *Process Variables*

ويطلق عليها المتغيرات التنفيذية وتشكل المهام والنشطة التى يتم من خلالها
 إجراء عملية التفاعل الصفى من خلال تفاعل كل الوحدات المكونات الداخلية فى
 عملية التدريس ويتطلب ذلك إجراءات يقوم بها المعلم والتلميذ بقصد تحقيق
 الأهداف والى يمكن أن تختلف من هدف إلى آخر تبعاً للخبرات والأنشطة ،
 فالدروس النظرية تتطلب طرقاً وأساليبه محددة أما المهارات الأدائية فتتطلب أنشطة
 ومهام تدريسية أخرى ، وتتوزع أنشطة التعليم والتعلم وإجراءاتها من حيث
 اعتمادها على (المعلم - التلميذ - المعلم والتلميذ)

خامساً : التقويم : *Product Variable*

ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتضم إلى جانب القياس والتقييم
 وتقوم لعملية التدريس وفق مراحل (المبدئى - المرحلى - النهائى) ومن خلاف
 يتم التعرف على نوع ومقدار حدوث التعلم من خلال التدريس ويتم أيضاً من

خلال عمليات السقوم تحديد المستويات التعليمية للمتعلمين وخبرتهم السابقة وبالتالي معرفة احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية وقابليتهم ومدى استعدادهم وقدرتهم التي يتم في ضوءها تحديد الأهداف والخبرات بالنسبة للتعليم والتعلم فالأهداف محور عملية التدريس والموجة لها وبالتالي تحت الخبرات وأنشطة التعلم ثم نقيم مدى حدوث التعلم

■ مكونات عملية التدريس من وجهة نظر جانبيه

يرى جانبيه أن أى موقف تدريسي لأبد أن يشمل على عناصر أساسية تمثل إجراءات تعليمية يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي وتشمل تلك العناصر :-

١- جذب الانتباه :-

أى طريقة لفت نظر التلميذ للدرس وللمعلم وحثه على الاهتمام والإنصات والتفاعل والمشاكل في عملية الشرح والإجابة على الأسئلة وقد يتم عرض مجموعة من الخبرات البصرية والسمعية والحركية أو قد يستخدم الإيماءات والشارات والتلميحات من خلال التمثيل أو العروض المتلفزة أو مرد مثل راقب انتبه وكرر هنا يجب أن نعلم وبما يساهم في جذب وتشويق التلميذ ويشمل جذب الانتباه ما يلي :

١- أعلام التلميذ بهدف الدرس

فمن الملائم أن يخبر المعلم تلاميذه بصورة تقريرية بموضوع الدرس وأهدافه من خلال مقدمة شاملة تشرح التلميذ بقية التعليم ومراحل الدرس التي يتم من خلاله اكتساب أهداف معينة معرفيا ومهاريا ووجدانيا .

٢- الخبرات السابقة للمتعلمين :-

والتي تشكل الأساس الذي يبنى عليه المعلم درسه ويتعرف المعلم على خبرات التلاميذ السابقة من خلال المناقشة أو الاختبارات أو المقابلات وبما يمكن من ربطها بالتعليم الجديد

٢- عرض محتوى الخبرة وشرحها .

باستخدام الألفاظ والرموز والصور والأشكال والخرائط والأجهزة التكنولوجية التفاعلية وإجراء التجارب العلمية إلى غير ذلك من الأسباب .

٣- تزويد التلاميذ بالإرشادات المناسبة .

حيث تعمل هذه الإرشادات كموجات للسلوك التعليمي وبما يساعد التلميذ على تحقيق الأهداف وقد يكون ذلك من خلال تجسيد المفاهيم المجردة أو توضيح الأفكار الغامضة أو تبسيط المهارات أو حلول المشكلات وتأخذ الإرشادات أشكالاً مختلفة مثل إعطاء التعليمات أو الجداول أو الأشكال .

٤- تدعيم أداء التلاميذ وخبراتهم

حيث يعمل المعلم على استعادة واستدعاء خبرات المعلمين من خلال حوار ومناقشة أو حل المسائل الرياضية أو تفسير ظاهرة طبيعة أو الأعمال رامية .

٥- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة .

وذلك من خلال إعلام المتعلم بنتيجة أدائه بعد أن يكون قد تعرض لاختبارات يومية وشهرية وفصلية ويعترف التلميذ من خلال إخبارهم بنتائج تنص على مواطن القوة ومواطن الضعف مما يساهم في العمل على تلافيهم وتعطي التغذية الراجعة مؤشرات عن مدى تحقق الأهداف يمكن من خلالها تعيين مسار التعلم أولاً بأول وبما يحقق الجودة والكفاءة بالنسبة لعملية تعليمية وعمرها والتي يمثلها نتائج التلاميذ .

٦- تقييم اداءات المتعلمين .

من خلال الحكم على مدى تحقق الأهداف المرغوبة ومدى نجاح المعلم وعملية التدريس في مساعدة التلاميذ على التعلم ومن أبرز ما يتم من خلال تقييم اداءات المتعلمين (البورتفوليو) أو سجلات الأداء .

٧- التطبيق العلمي .

من خلال تجسيد ما تم تعلمه من خبرات بصورة وظيفية والفة تجسد عملية التعلم وتساعد علي توظيف ما تعلمه التلميذ من معلومات مهارات في مواقف حياته جديدة داخل الفصل أو خارجه

ويطرح " دافيد ميرل " ستة مكونات لعملية التدريس هي :

- طرح أو تعليم المعلومات الهامة
- اختبار المعلومات العامة
- طرح وتعليم الأمثلة التي توضح المعلومات العامة
- اختبار الأمثلة التي توضح المعلومات العامة
- إتاحة الفرصة لممارسة التطبيق للتعلم
- التغذية الراجعة

ويتضح من نموذج ميرل إن طرح المعلومات العامة واختبارها يعد من الجوانب الرئيسية والتي يتم في ضونها طرح الأمثلة الموجبة والسالبة والتي تساعد التلاميذ على الفهم .

▪ مكونات عملية التدريس في ضوء نظرية تحليل النظم .

تري كوثر كوجك استخدام أسلوب تحليل النظم في التدريس يساعد علي توضيح مكوناته وطبيعته ونوعيته ومدى كفايته العملية .

ونظرية النظم *the systems approach* أحد النظريات العامة التي شرع استخدامها في كثر من الميادين مثل الاقتصاد والإدارة والعلوم العسكرية والصناعة والتعليم ويعرف النظام بأنه :-

" مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي تعمل معا كوحدة وظيفية فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته مع بعضها الآخر من ناحية وبين كل الأجزاء التي تتكامل أو تتوحد فيها هذه الأجزاء من ناحية أخرى" (كولر كوجلج - ١٩٩٧)

ويتميز النظام بمجموعة من الخصائص هي :

▪ التنظيم :

بمعنى ترتيب مكونات النظام بصورة تحقق الأهداف .

▪ التفاعل :

من خلال العلاقات التبادلية التفاعلية بين مكونات النظام

▪ الاعتماد المتبادل :

فكل مكون من مكونات النظام يعتمد علي الآخر في تأدية وظيفته

▪ التكامل :

فالنظام كله متكامل تعمل مكوناته وحدة واحدة لتحقيق أهدافه

◀ الهدف الرئيسي للنظام :

الهدف الذي يسعى النظام لتحقيقه أو ما يطلق عليه مخرجات النظام .

ويري أنصار النظرية الإدراكية إن العملية التدريسية عبارة عن نظام معرفي

يتكون من أربعة مكونات رئيسية :-

▪ المدخلات : (inputs) وتمثل العناصر التي تشكل الأجزاء الضرورية لعملية

المعالجة مثل التلاميذ وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة والمعلمين

ومزاولاتهم الأكاديمية والأهداف التعليمية والكتاب الدراسي المقرر

والأدوات والمواد التعليمية

▪ العمليات : (Process) هي أجزاء النظام التي تتم فيها معالجة المدخلات

بطريقة خاصة وتمثل العمليات ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم

المعلومات المستقبلية وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها، وربطها

بالمعلومات والخبرات السابقة للتلاميذ وتحويلها إلى أنماط ومعرفية ذات معنى

- **المخرجات :** (*Outputs*) وهي نواتج معالجة المدخلات وتمثل المخرجات التي تأتي في صورة طلاب أو خريجين مدربين ومتعلمين مهرة وأعضاء صالحين في المجتمع .
- **التفذية الراجعة :** من خلال تعديل المدخلات والعمليات والمخرجات
- **طريقة التدريس :-**

يمكنك أن تذكر الطريقة التي كان يتبعها معلوك في المرحلة التعليمية السابقة التي تعلمت ومرت بها الابتدائي الإعدادي والثانوي وقد علمت طريقة وأسلوب شرحهم للدروس المختلفة . فهل كانوا سواء ، بالطبع لا فكل منهم له طريقته وأسلوبه في التدريس مما يشير لتنوع طريقة التدريس وأساليبه ويمكن أن نميز بصفة عامة بين مضمين لطريقة التدريس :

طريقة التدريس بمعناها الضيق الذي يري أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بأكثر من شيء واحد في آن واحد فهو لا يتعلم إلا شيئا محدودا معينا . والطريقة بمعناها الواسع الذي يعتبر أن الفرد يستطيع أن يتعلم عدة أشياء في آن واحد .

ونستطيع أن نصف الطريقة بمعناها الضيق بأنها تؤكد على السؤال التالي :-

كيف يدرس المعلم مادة معينة بصورة معينة ؟ أما الطريقة بمعناها الواسع فإنها تؤكد على السؤال التالي : كيف يعامل المعلم التلميذ باعتبار أنه لا يتعلم شيئا واحدا في وقت واحد بل أشياء كثيرة

وطرائق التدريس كانت ولا زالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس فمقصد ركز التربويون جهودهم البحثية طوال العقود الماضية على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ

- ٨- طرق تقوم على أساس درجة مشاركة المتعلم في العملية التربوية مثل المشاركة المنظمة، التسميع الجمعي، النشاط.
- ٩- طرق تقوم على استغلالية الفكر مثل الطرق السلطوية- طرق الاستنتاجات الأولية- الطرق - التجريبية
- ١٠- طرق تقوم على أساس الأسلوب المتبع في المراجعة والفحص، مثل التسميع الشفوي، طرق التقارير المكتوبة، طرق الاختبارات المكتوبة
- ١١- طرق تعتمد على أساس الحواس الخارجية مثل سمعية، طرق بصرية، طرق حركية.
- ١٢- طرق تعتمد على التفكير العام مثل طرق حسية عقلية طرق تركيبيه طرق تحليلية
- ١٣- طرق قديمة مثل: إلقاء - حوار - مناقشة - تسميع
- ١٤- طرق ملاحظة مثل: ملاحظة مباشرة - ملاحظة غير مباشرة
- ١٥- طرق حديثة مثل: تعيينات - مشكلات - مشروعات - وحدات - أسلوب نظم.

• العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس :-

١. الهدف من الدرس
٢. الوسائل التعليمية
٣. القراءات الخارجية
٤. خبرة المعلم
٥. التوجيه التربوي للمعلم
٦. مستوى الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم
٧. تنظيم المنهج الدراسي

٨. إمكانات البيئة

٩. طبيعة الموضوع الدراسي

١٠. إدارة المدرسة

١١. التنظيم المدرسي

• من طرق التدريس إلى استراتيجيات التدريس :-

يقصد بالاستراتيجية بصفة عامة فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق الأهداف المرجوة علي أفضل وجه ويرى البعض أن استراتيجية التدريس مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل داخل الصف .

وإذا كان الهدف من وراء العمل التعليمي أحداث تغيير في معارف التلاميذ واتجاهاتهم ومعتقداتهم ، ومهاراتهم ، فإذا هذا يعني أننا ندرس حتى يتحقق ما يلي :-

١١ أن يعرف التلميذ أكثر مما كان يعرف في السابق .

١٢ أن يعرف شيئاً لم يكن يفهمه من قبل .

١٣ أن يشعر بطريقة ما حول موضوع لم يكن يشعر به في السابق .

١٤ أن يتكون لديه إحساس بالتقدير والإعجاب لم يكن لديه في السابق .

١٥ أن ينمي مهارة لم تكن لديه .

أي أننا نرمى كسي يصبح التلميذ مختلفاً في معرفته وفهمه وأحاسيسه وتقديره ومهاراته عما كان عليه في الماضي .

وهذا يعني أن التدريس يهتم باختيار واستخدام أنماط واستراتيجيات يستطيع أن يتفاعل التلميذ من خلالها مع الموقف التعليمي بمعطياته وبالتالي إحداث تغيرات في تفكير التلميذ ومهاراته واتجاهاته

وقد ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية خلال العقود الأخيرة على الاهتمام باستراتيجيات التدريس ونماذجها والبحث عن سياق بين طرق التدريس المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات وبمستوي عال من الجودة .

■ أنواع طرق التدريس .

هناك طرق عديدة للتدريس نل أشهرها :

١- طريقة المحاضرة

٢- طريقة المناقشة

٣- طريقة التعليم المبرمج

وفيما يلي بعض الإيضاحات عن كل طريقة من تلك الطرق :

١- طريقة المحاضرة

وهي أن يعرض المدرس المعلومات والحقائق الخاصة بالموضوع عرضاً شفويًا مستمرًا في الغالب ودون أن يتوقف لمناقشة أو تساؤل حتى ينتهي ، ومحور هذه الطريقة هو العلم ، ويقتصر دور الطلاب على الاستماع والتلقي .

ومن الصفات التي تجعل طريقة المحاضرة طريقة جيدة للتعليم ما يلي :-

أ- التأني في الإلقاء

ب- تقسيم الموضوع إلى عناصر متميزة وكتابة هذه العناصر على السبورة ، الإعداد الجيد

ج- السماح للطلاب بالمناقشة والاستيضاح بعد الانتهاء من كل عنصر وقبل الدخول فيما بعده .

د- استخدام وسائل الإيضاح المناسبة

هـ- أن يفحص المحاضر - من وقت لآخر - درجة انتباه الطلاب ومتابعهم عن طريق الأسئلة

و- أن يتقيد المحاضر بالوقت المخصص للمحاضرة بحيث تتم تغطية كل عناصر الموضوع وأن لا يطفئ الحديث عن عنصر فيها على العناصر الأخرى .

مميزات طريقة المحاضرة :

- أ- أنه يوفر الوقت ويستطيع المحاضر أن يلقي في المحاضرة معلومات وحقائق أكثر من الطرق الأخرى .
- ب- طريقة اقتصادية وسريعة في عرض المعلومات .
- ج- يستطيع المدرس التركيز علي نقاط معينة .
- د- إمكانية التدريس لأعداد كبيرة من الطلاب .

عيوب طريقة المحاضرة :

لطريقة المحاضرة عيوب ينبغي التنبه لها والعمل علي تلافيها ومن هذه العيوب :

- أ- قلة مشاركة الطلاب للمعلم الذي يحاضر .
- ب- شعور الطلاب فيها بالملل والضجر .
- ج- عدم القدرة علي تقييم مدى استيعاب الطلبة لغياض النقاش وعدم مشاركة الطلاب .
- د- قد ينسى المحاضر وفي غمرة الإلقاء المستوي العقلي للطلاب فيلقي إليهم بمعلومات أعلي من مستواهم .

٢- طريقة المناقشة :

تعتبر المناقشة واحدة من طرق الشرح كما أنها تستخدم كطريقة لمراجعة المادة يشترك فيها كافة الحضور وتمتاز بما يلي .

- أ- أنها طريقة تدريس تحت الطلاب علي تفكير وتعمل علي ترتيب فهم المادة
- ب- أنها تساعد الطلبة علي التفكير المنطقي والتقييم وعلي تجويد وتطبيق ما تعلموه .

ج- تساعد الطلبة على المقارنة بين ما يتعلمونه في الفصل وما يرونه في
المعمل أو عند التطبيق العملي .

د - تنمي قدرات الطلاب على الدراسة المستقلة والثقة بالنفس ويجب مراعاة
القواعد التالية في طريقة المناقشة وهي :

(١) يجب أن يديرها المدرس .

(٢) يجب على المدرس أن يعطي كل طالب الفرصة المناسبة للنقاش.

(٣) على المدرس أن يوجه المناقشة نحو صلب الموضوع .

(٤) على المدرس أن يلخص النقاط (نقاط النقاش) على السبورة .

(٥) أن يضبط الوقت .

عيوب المناقشة :

أ - تحتاج إلى مدرس يملك المهارات اللازمة لإدارة النقاش .

ب- تحتاج إلى وقت أكثر من الطرق الأخرى .

ج- هذه الطريقة جيدة فقط مع مجموعات صغيرة من الطلاب .

٣- طريقة التعليم المبرمج :

التعليم المبرمج هو تعليم بالآلة التي تزود بكم من المعلومات والموضوعات

بعد أن تبرمج ، ومعنى برمجة المعلومات أن يقسم المنهج إلى عدة موضوعات مناسبة

في حجمها أو إلى عدة أجزاء، ثم يلي كل موضوع عدة أسئلة مختلفة المستوى

ومتسوعة وشاملة لكل الموضوع بحيث إذا أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة كان

ذلك مؤشرا لمدي استيعابه لهذا الموضوع .

ولا تسمح الآلة للطالب بالانتقال من سؤال إلى آخر حتى تكون إجابته

صحيحة بالنسبة للسؤال الذي قبله

بعض الملاحظات علي طريقة التعليم المبرمج :-

- ١- أن الآلة حلت محل المعلم في عرض المعلومات التي يطلب من الطالب معرفتها وفهمها .
- ٢- كذلك حلت الآلة محل المعلم في تقييم تحصيل الطالب .
- ٣- اقتصر دور المعلم علي إعداد البرنامج ووضعه في آلة التعليم .
- ٤- التعليم أصبح ذاتيا " التلميذ يعلم نفسه بنفسه "

(SELF PASED INSTRUCTION)

الأسباب الداعية لاستخدام التعليم المبرمج

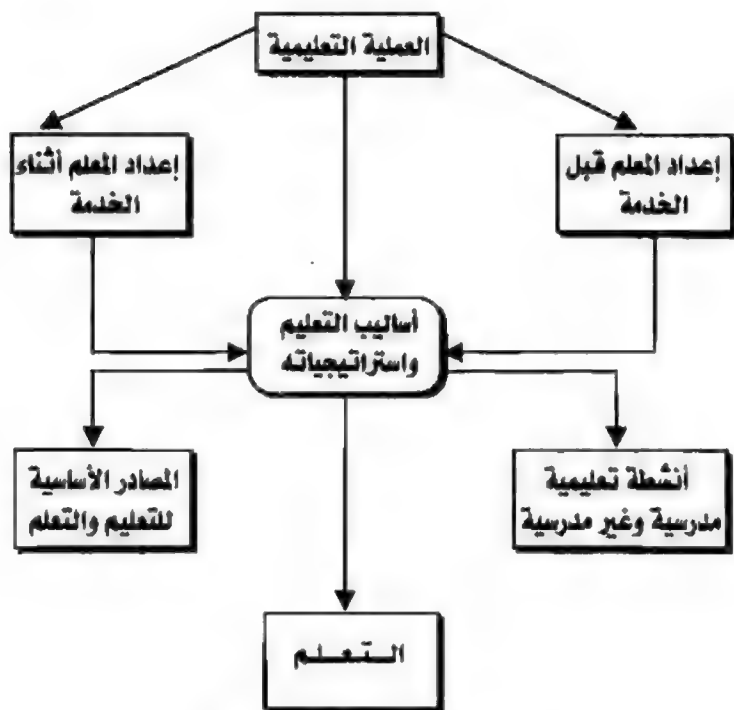
- ١- إن وقوف الطالب علي نتيجة عمله فورا له اثر إيجابي وقوي في دفع الطالب إلى المزيد من التعلم
- ٢- كثرة عدد الطلاب بالنسبة للمعلم
- ٣- تحمل المدرس من بعض واجباته وهي التدريس والتقييم والاكتفاء بإعداد البرنامج لكي تستخدمه الآلة
- ٤- الشكوى من ضعف أعداد المدرسين أعدادا علميا
- ٥- العمل علي إن يسير كل طالب في تعلمه حسب قدرته وبخطوة التي يستطيع السير به .
- ٦- هذا العصر هو عصر التكنولوجيا وقد أصبحت الآلة في خدمة الإنسان في كل مجال ، فلماذا لا تدخل حقن التعليم كذلك ؟

شروط يجب مراعاتها في التعليم المبرمج :

- ١- تحليل المادة تحليلًا جيدًا إلى مكوناتها الأساسية
- ٢- تكييف المادة طريقة تقديمها لمستوي الطالب
- ٣- ضرورة إثارة رغبة الطالب في التعلم
- ٤- لابد من ضبط كل الخطوات التي تمر بها الطالب وبطريقة مستمرة.

■ استراتيجيات التدريس

في ضوء طبيعة الأدوار المتعددة التي يجب أن يقوم معلم اليوم بها ، فإنه يستخدم لذلك العديد من استراتيجيات التدريس من أجل تحقيق أهداف المنهج الدراسي ، سواء أكانت محاضرة أو توضيحات عملية أو مناقشة أو دراسة حقلية أو اكتشاف ... إلى غير ذلك من طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس ، وقد يستخدم في الموقف التعليمي أسلوب أو أكثر من تلك الأساليب بما يتفق وطبيعة الموقف التعليمي ، ولذلك فإن المعلم اليوم يمكن اعتباره مديراً للتعليم - منظماً للتعليم - معدياً للتعليم - مقوماً للتعليم - مصدرًا للتعليم - موجهًا للتعليم ، ومعنى آخر يمكن اعتبار المعلم اليوم مديراً للتعليم يقوم بإدارة الموقف التعليمي/التعلمي ، وبذلك فإنه يمكن القول أن عملية التدريس هي من أحداث التعلم ، ويتم ذلك من خلال تحديد استراتيجية مناسبة للتدريس تساعد المتعلم على التعلم بنفسه وبنجاح تام .



شكل (٣٢) التدريس كأحد عناصر المنهج

■ تصنيف استراتيجيات التدريس .

يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس وفق عدة طرق :

١. يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس وفق (من الذى يقوم بتوجيه التعلم (المحور الذى يدور حوله التعلم) وبذلك تصنف استراتيجيات التدريس إلى :

■ أساليب للتدريس والتعلم محورها المعلم مثل: (المعاضرة ، الأسئلة ، العرض العلنى) .

■ أساليب محورها المتعلم ، مثل : (الدراسة العملية ، الطرق البحثية ، التعلم المبرمج ، التعلم الذاتى ، التعلم الفردى) .

■ أساليب محورها المعلم والمتعلم ، مثل : (المناقشة ، الملاحظات ، الحوار الخ) .

٢. تصنيف استراتيجيات التعليم وفق الطريقة التى يحصل بها التعلم بتوجيه من المعلم على المعلومات والحقائق مثل :

أ- التدريس المباشر *Direct Teaching* : وفيه يقوم المعلم بعرض المفهوم أو المبدأ الرئيسى ثم يوجه المتعلم إلى التعرف على المواقف الجزئية والحقائق الجزئية والسق يمكن أن تفسر في ضوء المفهوم أو المبدأ ويسمى هذا الاتجاه الاستباطى القياسى .

ب- التدريس غير مباشر *direct Teching* ويعنى أن يوجه المعلم المتعلم باستقراء الجزئيات للوصول منها إلى مفاهيم وقوانين ومبادئ رئيسية كبرى ويسمى هذا الاتجاه الاستقرائى الاستدلالى .

جـ- التدريس المباشر وغير المباشر : يستخدم فيه المعلم استراتيجية للتعليم تقوم على السمعين المباشر وغير المباشر معاً وتستند على الاتجاه الاستقرائي والاستنباطي معاً . (انظر جدول ١٢) .

جدول (١٢) التصنيفات المختلفة لاستراتيجيات التدريس

نمط التدريس	التعلم محور التعلم	المعلم محور التعلم
التدريس المباشر	التدريبات العملية التعليم المبرمج القراءة الذاتية التعلم الفردي التقارير الفردية جماعات التلاميذ	المحاضرة التوضيحات الإلقاء التعلم الحركي الندوات والمؤتمرات المحاضرات
الاتجاه الاستقرائي و القياسي	التعلم بالوسائط التكنولوجية توضيحات التلاميذ وعروضهم	أسئلة المعلم المناقشة المحددة
التدريس غير المباشر (الاتجاه الاستدلالي)	الألعاب الأكاديمية الدراسة الاستقلالية الدراسة الحقلية لعبة الدور الموديولات التعليمية أنشطة التعلم المترابطة الدراسات الاجتماعية مناقشة اللوحات التعليمية	أسلوب الاستدلال الدراسة الكشفية الدراسة البحثية أسلوب الأسئلة طريقة المناقشة العروض العلمية الدراسة الكشفية

جدول (١٣) العلاقة بين المنهج والتعليم والتعلم

استراتيجية التعلم	استراتيجية التعليم	استراتيجية المنهج
<p>التعلم (الطالب)</p> <p>يراعى مواجهة الطالب لظاهرة التغير المتسارعة وينمى فيه التعلم الذاتى والتعلم المستمر</p> <p>المستقبل</p>	<p>التعليم (المعلم)</p> <p>يربط حاجات التلميذ ، حاجات المجتمع بالمعرفة السابقة والحاضرة والمستقبل</p> <p>المضارع</p>	<p>المنهاج (المعرفة)</p> <p>يراعى التراث الإنسانى والموروث الثقافى</p> <p>الماضى</p>

وقد توصل (رونالد أندرسون) وزملائه إلى مجموعة من استراتيجيات

التدريس تم تصنيفها في مقياس هرمى من عشر درجات .

جدول (١٤) استراتيجيات وأنشطة التدريس عند أندرسون

إجراءات وأنشطة التدريس	استراتيجية التدريس
١- عرض الحقائق (المحاضرة) . ٢- إعطاء توجيهات أو وجهات نظر . ٣- إعطاء أسئلة محددة .	تدريس لفظى مباشر Direct Verbal
٤- توضيحات . ٥- واجبات مدرسية .	تدريس غير لفظى مباشر Direct Nonverbal
٦- أسئلة مفتوحة النهاية . ٧- استجابة المعلم لأسئلة التلاميذ . ٨- إرشاد وتوجيه المعلم للمتعلم .	تدريس لفظى غير مباشر Indirect Verbal
٩- أبحاث مفتوحة يحفظها المعلم . ١٠- أبحاث يحفظها التلميذ .	تدريس غير لفظى غير مباشر Indirect Nonverbal

وقد قدم (رسل يني) *Russell Yeany* نموذجاً يوضح العلاقة بين المعلم والمتعلم ، والعلم عندما يقوم المعلم باستخدام استراتيجيات للتدريس المباشر وفق النموذج الآتي :

مادة العلم ← المعلم ← المتعلم
بينما قدم نموذجاً يمثل العلاقة بين المعلم والمتعلم ، وفق التدريس غير المباشر وهو



■ استراتيجيات الأسئلة

الأسئلة هي المدخل للمعرفة خاصة عند دراسة الظواهر الطبيعية التي تقوم دراستها على الاستفسار والتساؤل المستمر سواء عند تفسيرها أو ملاحظة نتائج التجريب والدراسة فيها ، فإن تدريس النهج من خلال الأسئلة تنفق وطبيعة التفكير وطبيعة منهج البحث للظواهر الطبيعية والبشرية ، ويمكن تصنيف الأسئلة إلى نوعين :

- ١- أسئلة عالية التفكير : وهي التي تقيس قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب والتقييم .
- ٢- أسئلة منخفضة التفكير : وهي التي تقيس قدرة التلاميذ على المعرفة والفهم والتطبيق .

كما يصنفها البعض أيضاً إلى :

- ١- أسئلة مفتوحة الإجابة : وتتطلب الإجابة عنها وجهات نظر متعددة قد تختلف من شخص لآخر ، مثل " ما أهم المشكلات التي تواجه المجتمع المصري خلال السنوات الخمس السابقة ؟ .

٢- أسئلة مفقطة الإجابة : تلك التي تتطلب الإجابة عنها إجابة صحيحة محددة ومن أمثلتها : كم مرة يدور حول الأرض خلال عام .
وتتضمن الأسئلة المغلقة أنواعاً عدة منها : الأسئلة قصيرة الإجابة ، الأسئلة طويلة الإجابة ، أسئلة الاختيار من متعدد ، أسئلة التكملة ، أسئلة المزاوجة " أسئلة الصواب والخطأ إلخ .
وفيما يلي بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام أسلوب الأسئلة في تعليم المنهج :-

- أن يساعد المعلم المتعلم في معرفة الإجابة الصحيحة .
- أن يجرى السؤال الصعب إلى عدة أسئلة بسيطة في حالة عدم معرفة التلميذ للإجابة عن السؤال .
- مساعدة المعلم وتوجيهه إلى معرفة الإجابة عن سؤال بنفسه بتصويره عن كيف وأين يجد الإجابة الصحيحة بنفسه .
- أن يسمح بدون حرج للتلميذ الذي لم يستطع الإجابة عن السؤال أن ينتظر حتى يعرف الإجابة الصحيحة من أحد زملائه تسمح له بأن يجيب عن نفس السؤال .
- مراعاة طبيعة الموضوع الدراسي والفروق الفردية بين التلاميذ .
- استغلال الفرض التعليمية لتنمية مهارات تعليمية مناسبة مثل القدرة والمهارة على الإصغاء القدرة والمهارة على التعبير وحسن الاستماع .

▪ استراتيجية التعلم الذاتي *Self Learning*

وهي استراتيجية تتمركز حول المتعلم وباستخدام تلك الاستراتيجية يستطيع المتعلم أن يتعلم وفق خطوة الذاتي *pacing* وبما يتلاءم مع قدراته وخبراته وحاجاته .

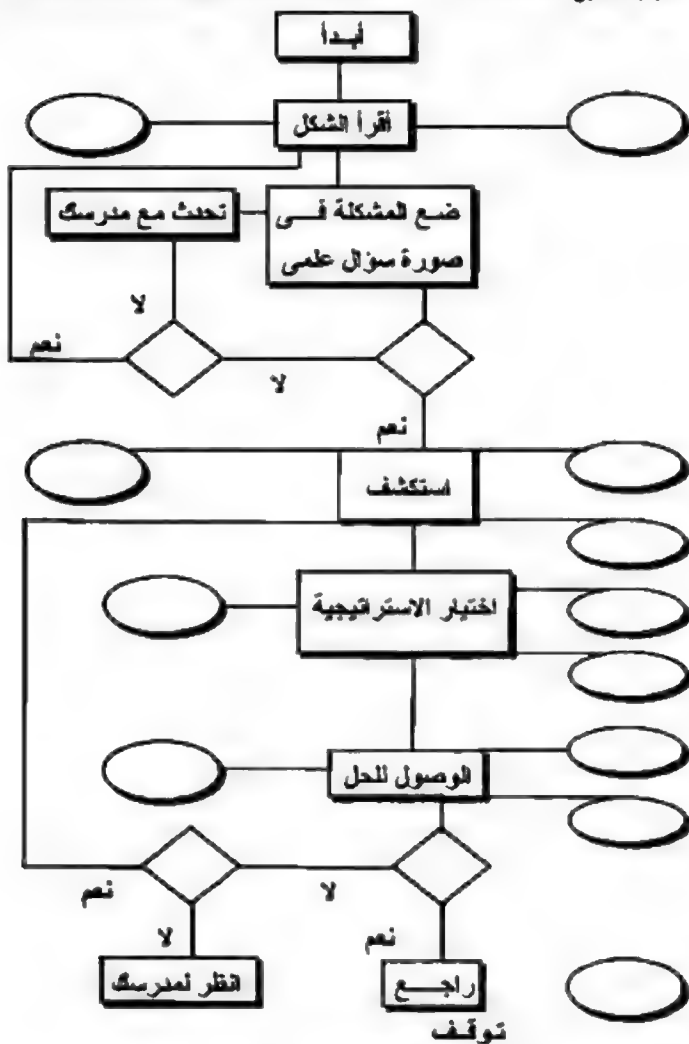
♦ ومن أساليب التعلم الذاتي :

- أسلوب الموديوالات (الوحدات الصغيرة) .
- أسلوب الحفائب التعليمية .
- أسلوب التعليم المصغر .
- أسلوب التعلم بالحاسب الآلى .

▪ استراتيجية حل المشكلات

فى هذه الاستراتيجية يتبع التلاميذ مجموعة من التكنيكات أو الخطط لمواجهة حل المشكلات وهذه الاستراتيجية :

- تتكون من مجموعة من الخطوط والإجراءات .
- تخلق الإثارة وجو النجاح .
- تشجيع المعلم للتوصل لحل المشكلة
- تعلم التلاميذ كيفية قراءة المشكلة
- تدمج التلاميذ ضمن المشكلة
- تنظيم التلاميذ فى أزواج مجموعات .
- تدريب التلاميذ على إثارة الأسئلة العلمية المصاغة بدقة .
- تشجيع التلاميذ على التسع المحكم للخريطة التى أمامهم
- تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرغوبة .



شكل (٢٥) استراتيجيات حل المشكلات

■ استراتيجية التعلم التعاوني *coopertive leaning*

تعتمد الاستراتيجية على التعاون بين المتعلمين وفيها تقل وحدة التنافس لدى المتعلمين كما تتولد لديهم الاتجاهات الإيجابية .

وتتعدد أشكال التعليم باستراتيجية التعلم التعاوني وفقا للعمل المنوط بالجماعة هل هو عام لكل أفرادها أم أن لكل فرد دوره المخصص به .

ويجب أن يراعى في هذا النوع من التعلم :

- اختيار المادة التعليمية بحيث يمكن أن يسهم في إعدادها كل فرد من أفراد المجموعة وبحيث يمكن تقسيمها إلى وحدات أو أجزاء فرعية يتولى كل فرد نصيبه منها حسب قدراته وميوله واهتماماته .
- أن تعتقد جلسة مشتركة لأفراد الفريق قبل تنفيذ التعليم وذلك للاتفاق على إجراءات العمل وعلى تحديد دور كل فرد من أفراد المجموعة وعلى رسم سياسة عمل مشتركة يهتدى بها الجميع .
- أن يكون هناك إمكانية الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة المختلفة حتى يتم الحصول على المعلومات المطلوبة بكل يسر وبأقل جهد ممكن .
- أن يتم عقد جلسات عمل مشتركة مرحلية للوقوف على مدى التقدم الذي يحرزه الأفراد في إتمام العمل المطلوب منهم وتقييم الإجراءات المتبعة لفادى أى نوع من الصعوبات .
- أن يتم تعيين قائد لكل مجموعة عمل يتولى متابعة أعمال أفرادها والإشراف على تجميع ما تم التوصل إليه ووضعه في الصورة النهائية له .

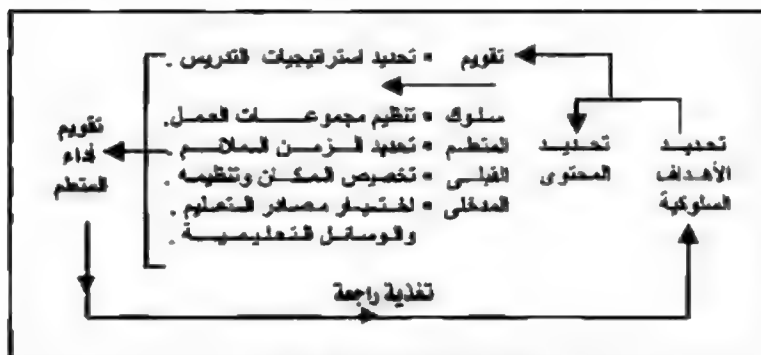
ولقد ظهرت مجموعة من النماذج التي تصف وتوضح مسار خطوات النظام والتدريس للمنهج ومن أكثرها شيوعاً مايلي :-

■ نماذج النظام التدريسي (استراتيجيات التدريس)

(١) نموذج جيرلاش وايلي:-

يوضح هذا النموذج العلاقة بين اختيار مصادر التعليم والوسائل التعليمية كجزء من تحديد استراتيجية التدريس التي تتضمن كيفية تنظيم مجموعات العمل .

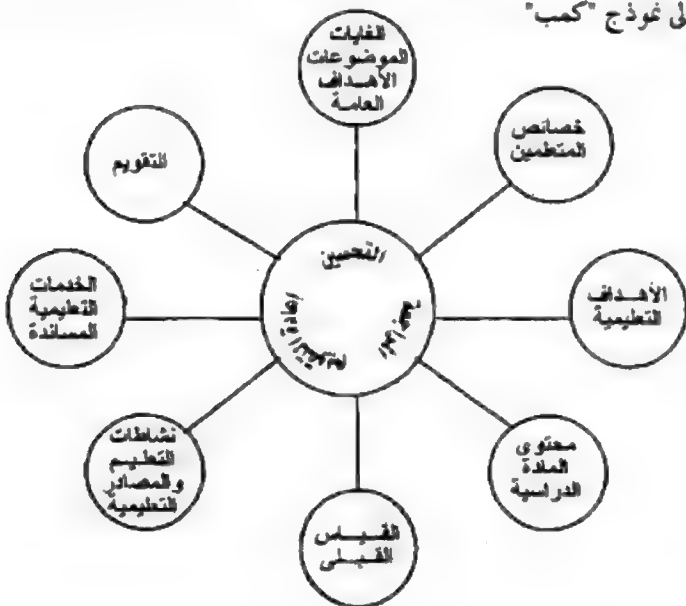
وقد أكد على أن دور المعلم في الموقف التعليمي يتمثل في تنظيم وتيسر العملية التعليمية ، وليس العملية مجرد نقل المعرفة وتلقين المعلومات .



شكل (٢٦) نموذج جيرلاش وايلي

٢) نموذج كيمب : kemp

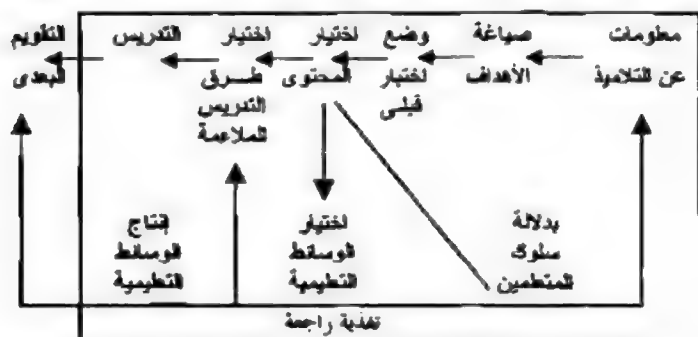
يوضح هذا النموذج العلاقة بين طرق التدريس والوسائط التعليمية والأنشطة كأحد المكونات الرئيسية التي يتكون منها النموذج الذي يتضمن الغايات العامة والتعرف على خصائص وسمات المتعلمين وتحديد أهداف التعلم ثم تحديد اختيار المحتوى الدراسي فالتقويم القبلي لما يعرفه المتعلم من خبرات سابقة ذات ارتباط بما سوف يتعلمه ثم التقويم النهائي لما تعلمه ، فمرجع الأهداف واختوى وطرق التدريس واختيار وسائط تعليمية أكثر مناسبة ويوضح الشكل التالي نموذج "كيمب"



شكل (٢٧) نموذج كيمب

٣) نموذج سيرس ولوينثال:-

استخدم "سيرس ولوينثال" *Cyrs&louienthal* النظم كطريقة منطقية لتحليل العملية التعليمية ، وجعلها أكثر كفاءة ويتحقق ذلك بتحديد الأهداف التربوية بدقة وجعلها واضحة في ذهن كل من المعلم والمتعلم كما يعرف كل منها دورة في العملية التعليمية والسلوك المتوقع منه ولما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية في هذا النموذج اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة ويتكون نموذج "سيرس ولوينثال" من عشر خطوات تبدأ بمعلومات عن التلاميذ ثم صياغة أهداف بدلالة سلوك التلاميذ ووضع الاختبارات القبلية واختبار المحتوى واختيار الوسائل التعليمية المختلفة وإنتاج المواد والوسائط التعليمية التي يصعب الحصول عليها ثم اختيار طرق التدريس المناسبة والقيام بالتدريس والقيام بالتدريس وإجراء التقييم البعدي وتحليل نتائج التقييم البعدي ومقارنتها بالتقييم القبلي .



شكل (٢٨) نموذج سيرس ولوينثال

قضايا للمناقشة :

- الطريقة - الأسلوب - الاستراتيجية
- نماذج النظام التدرسى .
- الاستراتيجية وتعليم المناهج الدراسية .
- الاستراتيجية التعليمية وآليات عمل الدماغ .

تكليفات :

- خطط درساً في مجال تخصصك في ضوء إحدى استراتيجيات تعليم المنهج الدراسى .
- صمم موقفاً تعليمياً في ضوء إحدى استراتيجيات التعليم المباشر .
- اقترح استراتيجية مبتكرة لتعليم المفاهيم الدراسية في مجال تخصصك .

تعيينات :

اقرأ بعض المصادر التالية :

- صلاح الدين عرفة : آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة القاهرة : عالم الكتب . ٢٠٠٥
- صلاح الدين عرفة : تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات القاهرة : عالم الكتب - ٢٠٠٥

الفصل الثاني عشر

التقويم (كم)

- مفهوم القياس
- التقسيم
- التقويم
- العلاقة بين القياس والتقويم .
- خصائص القياس والتقويم
- مجالات التقويم
- أغراض التقويم
- إجراءات التقويم في المنهج الدراسي
- معايير التقويم .
- الأنواع المختلفة من أسئلة الاختبارات
- تقويم الجانب الوجداني
- توقعفاعلية المعلمين وتقويمها
- تصميم جدول المواصفات وتخطيط الاختبار
- تحديد عدد الأسئلة من خلال جدول المواصفات
- قواعد عامة لإعداد وإخراج ورقة الأسئلة .

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- تحديد مفاهيم القياس - التقسيم - التقويم
- توضيح علاقة القياس بالتقويم
- تشرح خصائص التقويم
- تبين مجالات التقويم في المنهج
- تشرح إجراءات التقويم في المنهج الدراسي
- توضح أساليب تقويم أساليب تقويم الجوانب المعرفية - المهارية - الوجدانية
- تصميم جدول مواصفات لاختبار في مجالات تخصصك .
- تصميم اختبارات في مجال تخصصك .

■ مقدمة:

هناك حاجة إلى التقويم في كل المستويات والمراحل وفي أوقات متعددة والمنهج الدراسي لا يتغير إلا إذا تغيرت أساليب التقويم .

ويسرّعنا الناس دائما عند ذكر كلمة تقويم لأنها مرادفة لدى كثير منهم بالنقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن فرقة دراسية إلى أخرى ومازال ينظر لتلك المرادفات بشيء من عدم الازدياد رغم أن التقويم كعملية تعليمية لها أهميتها في الحكم على ماذا تعلم التلاميذ ؟

والتقويم لا يقتصر على التلميذ فقط بل يتضمن أيضا تقويم عمل المعلم وتقويم محتوى المنهج وتقويم أهداف المنهج إلخ إلا أننا ينبغي أن نفرق بين مجموعة من المصطلحات في هذا المجال .

١ . مفهوم القياس *Measuring*

يكثر الخلط بين عملية القياس وعملية التقويم حتى أن البعض ينظر إليهما على أنهما عملية واحدة علما أنهما عمليتان مختلفتان في المفهوم رغم أن الواحدة تكمل الأخرى ويرى الخبراء في مجال القياس والتقويم أنه يصعب تحديد تعريف يتفق عليه الكثيرون لعملية القياس ، إلا أن هناك افتراض قامت عليه حركة القياس مؤداه أنه إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار معين فإذا كان موجود بمقدار فإنه يمكن قياسه وعلى هذا فإن القياس يشير إلى عملية إصدار أحكامه عدديه للشيء المراد تقديره في صورة وصف كمي ويستخدم في عملية القياس وسائل وأدوات متنوعة للقياس التربوي .

ولكن السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :-

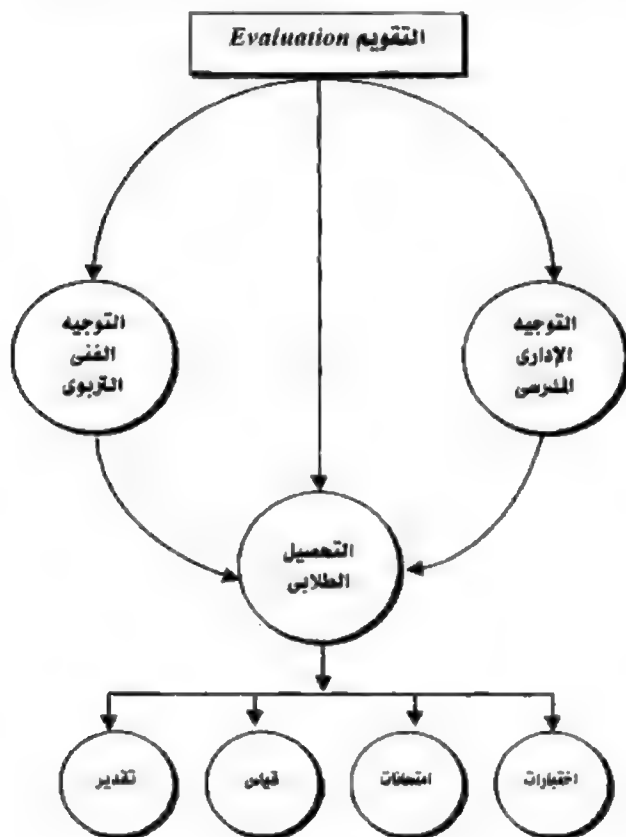
هل يجب أن تكون جميع أدوات القياس قادرة على إعطاء أحكام عددية ورقمية؟

والإجابة هي أن المعلم قد يستخدم أدوات للقياس تكون أحكامها على شكل وصفى كفى مثل جيد ممتاز مقبول ضعيف وذلك في اخبار الأداء والعلاقات الاجتماعية كما يستطيع المعلم استخدام أشكال متنوعة من أدوات القياس منها حكما عدديا أو نيبا مثل $\frac{9}{10}$ ٧٠% الخ

ويرتبط المعنى اللغوى للقياس بالتقدير للشئ بشئ مثله أو يشبهه تماما.

ولما كان القياس يعتمد على عملية تقدير الأشياء التى يغلب عليها طابع التقريب لذا يختلف القياس في مفهومه عن مفهوم الإحصاء والعد .

فى ضوء ذلك فإن معنى القياس : عملية تستخدم في وصف أو تحليل ما يوجد في الشئ أو الحدث أو الخاصية أو السمة المراد قياسها سواء تم هذا الوصف أو التحليل وفق المقارنة بمعيار كمى أو تحديد مستويات كيفية للخاصية المقاسة .



شكل (٢٩) التقويم كأحد مكونات المنهج

الباب الرابع

الفصل الثاني عشر : التقويم (كم)

أنواع القياس :

١- مباشر : يستخدم فيه طرق متربة أو مقاييس نسبية وتساوى الوحدات ويعطى نتائج إحصائية ورياضية

٢- غير مباشر : تستخدم فيه وسائل تتأثر بالسمة أو الخاصية المراد قياسها وبهذا لا تعكس السمة مباشرة بل بأسلوب غير مباشر من خلال دراسة الأثر أو الفاعلية في الأداة كقياس الحرارة والضغط أو قياس سمات الشخصية .

ويستخدم القياس في مجال التربية وعلم النفس للوقوف على :

- مستويات تحصيل التلاميذ.
- قدرات واستعدادات التلاميذ .
- درجة الذكاء
- سمات الشخصية
- دراسة الميول والدوافع والقيم والاتجاهات .
- مساعدة المعلم أثناء الشرح .
- التوجيه والإرشاد النفسي والأكاديمي .

٢- التقييم: *Valuating*.

يستخدم كلمة التقييم لمعرفة قيمة الشيء فقط حيث الوصف الكيفي فهي تتضمن إصدار الحكم بأسلوب كيفي أى تعلل الكمية في القياس وتفسيرها .
وتكمل عملية التقييم عملية القياس من حيث انهما يشكلان عملية التشخيص السق هي جزء من عملية التقويم ، وقد تتم عملية القياس والتقييم دون أن يتبعها بالضرورة عملية تقويم .

٣- التقويم *Evaluation* .

كما سبق أن أوضحنا أخذت عملية التقويم مدلولات متعددة وحتى يتضح مفهوم هذه العمليات لابد من إدراك العلاقة بينهما وبين عملية التعلم فالتعلم يحدث عندما تحصل تغيرات سلوكية مرغوب فيها في الجوانب المعرفية والأدائية والانفعالية لدى المتعلم حسب الأهداف التربوية المحددة لهذه العملية حتى يتم تحديد مدى التغير أو النمو الذي حققه المتعلم لابد من استخدام إجراءات معينة وهذه الإجراءات تمثل عملية متسلسلة في خطوات هي .

- تحديد الأهداف التربوية بصورة سلوكية قابلة للقياس .
- تحديد مستوى التلاميذ بالنسبة للأهداف المرغوبة عند نهاية التعلم القياس البعدي
- مقارنة الأداء والقياس القبلي بالأداء والقياس البعدي .
- إصدار الأحكام المناسبة بشأن التلاميذ .

وتتعدد النظرة لمفهوم التقويم حسب آراء الخبراء :

أ- التقويم كنوع من التقدير : فالبعض يعرفه كتحديد أو تقدير لقيمة الأشياء . وهذا يقصره على معرفة قيمة شيء مادي أو معنى خاص بفكرة أو مفهوم أو مهارة أو قدرة أو استعداد .

ب- التقويم كإصلاح وتعديل : وهذا التعريف أكثر شيوعاً في مجال التخطيط حيث يستغاد من بيانات التقويم في تنفيذ خطة المنهج وتطويرها بمعنى أن التقويم تحديد لنقاط القوة والضعف في تنفيذ الخطة الموضوعية وتدعيم نقاط وتعديل نقاط الضعف .

أي أن التقويم "مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبلل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط سابق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها في التنفيذ بقصد الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف .

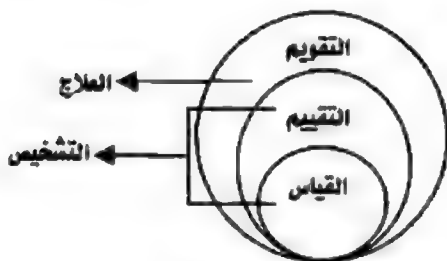
ج- التقويم كعملية شاملة : التعريفات السابقة للتقويم غير شاملة لاقتصارها على جانب من جوانب التقويم فالأول قصر التقويم على التقدير والتمين للشيء والثاني ركز على العلاج والإصلاح أكثر من التشخيص أما المفهوم الشامل للتقويم فيهتم بإبراز أن التقويم هو :-

"عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع ليس بهدف التشخيص والعلاج والوقاية أي أن التقويم بمفهومه الشامل عملية لياقة

تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بصورة تحقق الهدف المرغوب .

■ العلاقة بين القياس والتقويم

العلاقة هنا هي علاقة الوسيلة بالغاية حيث لا يمكن تصور وجود عملية تقويم دون قياس فالقياس يمثل الوسيلة التي على أساس نتائجها تتم عملية التقويم .



شكل (٤٠) القياس والتقييم والتقويم

■ خصائص القياس والتقويم:

٢- انظر للتقويم على انه تحديد أو تمييز لقيمة الشيء لا يقتصر على مجرد تحديد كمية هذا الشيء بل يتعدى ذلك للحكم على قيمته .

فالتقويم في أبسط معانيه يتضمن القياس ول اشمل معانيه فليس مجرد نتائج القياس بل تشخيص نواحي الضعف وعلاجها ونواحي القوة وتدعيمها في المنهج الدراسي .

٣- التقويم لا يعتمد دائما على القياس ففي الإمكان إصدار أحكام تصف مستوى الأداء لدى مجموعة من التلاميذ عن طريق مشاهدتهم وملاحظتهم أثناء العمل

٤- لا تقتصر الشمولية في التقويم بالنظر إلى أنه عملية قياسية تشخيصية علاجية وقائية ، حيث تظهر هذه الشمولية بصورة واضحة في عدم الاختصار على مجرد معرفة الأخطاء أو الصعوبات التي تعوق تقدم ونمو الشيء المقوم ، ولكن يشمل بجانب ذلك احتوائه على استراتيجية العلاج والوقاية بل إن مستخدمه ينظر للشيء المقوم من جميع جوانبه للوصول لحكم عام ونوعى عكس القيام الذي يقتصر على جانب واحد في ضوء ما يستخدم من اختبارات ومقاييس

٥- التقويم كملوك مركب يتطلب نوعا من التعاون المستمر لجمع المعلومات وتصنيفها ، بعكس القياس الذي يمكن أن يقوم به شخص واحد يستطيع الحصول من خلاله على بعض المعلومات المعبرة عن مستوى الأداء .

٦- كلا من القياس والتقويم يتطلب طرقا وأساليب بعضها موضوعي والآخر ذاتي ، كما تتأثر نتائج كل منهما بأخطاء الأدوات المستخدمة فيها وعدم دقتها .

٧- يساعد القياس في الحصول على نتائج كمية تفصيلية يمكن الاستفادة منها في مقارنة أداء المتعلمين بعضهم بعضا أما التقويم فيمدنا بمعلومات مترابطة وشاملة عن التغيرات الأساسية الحادثة في الشخصية نتيجة التفاعل مع البيئة مما يمكننا من مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره .

■ مجالات التقويم

يقصر البعض التقويم على مجرد التحصيل الدراسى وقياسه عن طريق الامتحانات المدرسية التقليدية وهذا مفهوم قاصر فى فهم عملية التقويم الذى اصبح مفهوما شاملا لجميع جوانب الشخصية الخاصة بالتلميذ من حيث :
الذكاء العام ، القدرات الخاصة ، القدرات المهنية ، الاتجاهات الميول ، القيم ، الخلق ، السلوك الخ "

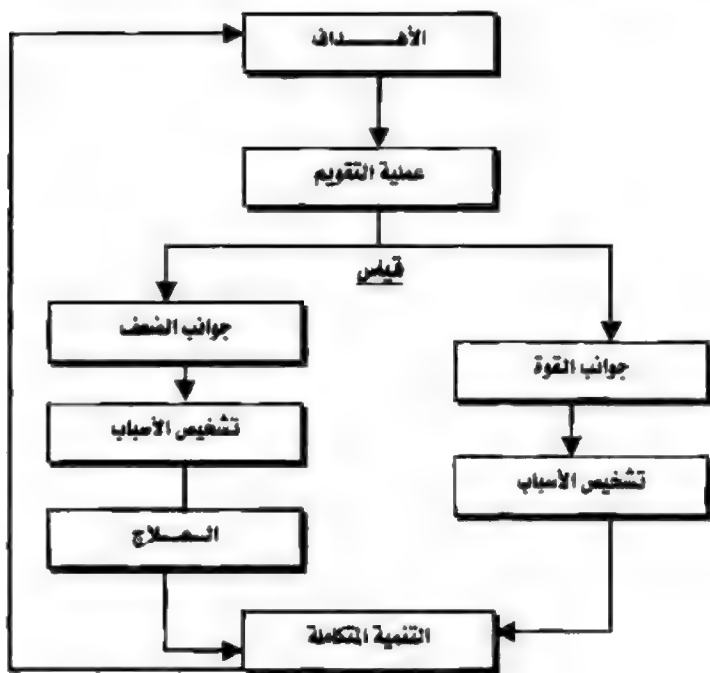
كما يشمل التقويم المعلم ، المنهج أساليب التدريس الإدارة التعليمية ، الأساليب التقويمية ذاتها إلا أن تقويم أداء التلميذ يعد أمرا حيويا ودالا فى تقويم كفاءة العملية التعليمية برمتها.

■ أغراض التقويم .

- ١- التشخيص : أى تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء فى التعلم والتعليم إلا أن التشخيص ينبغى أن يكون موضوعيا وصادقا وشاملا .
- ٢- المسح : أى جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو شيء أو واقع للدراسة واقع الظاهرة وجميع جوانبها السلبية والإيجابية لعملية التقويم هدف أساسا إلى مسح واقع العملية التربوية من اجل اتخاذ قرارات لتطويرها وتحسينها وتجييدها .

- ٣- التقبؤ: بمعنى إمكان الكشف عن درجة استعداد التلميذ وقدراته على النجاح فى مجال الدراسة مستقبلا ولهذا الغرض أهميته فى مساعدة التلاميذ على الانتقاء الدراسى والمهني وتوجيههم التوجيه السليم .

- ٤- تحديد وضع الفرد في المكان المناسب لإمكاناته : فاختيار فرد ما لوظيفة معينة تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها إلا من خلال نتائج التقويم .
- ٥- التوجيه و الإرشاد : من خلال مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم وقدراتهم أكاديميا وسيكولوجيا حتى النمو وفق أسس سليمة .
- ٦- تصنيف الطلاب : إلى صفوف دراسية أو تخصصات أكاديمية أو نقلهم من مستوى دراسي لمستوى دراسي أعلى .



شكل (٤١) عملية التقويم وأغراضها

■ أنواع التقويم .

١- **التقويم المبدئى التشخيصى** *Diagnonstical* أى تقسيم المدخلات السلوكية للتلاميذ والتي تؤهلهم لدراسة معينة بمعنى تحديد نقطة البدء فى التعليم ولا يقتصر هذا النوع على تحديد المستوى المدخلى فقط وإنما يستمر باستمرار الموقف التعليمى أى أن التقويم التشخيصى هو تحديد خصائص المتعلمين من شتى الجوانب .

٢- **التقويم التكوينى** : *Formative Evaluation* وهو ذلك النوع من التقويم الذى يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع التقدم والمضى فى عملية التعليم ويهدف التقويم لتزويد المعلم والمتعلم بما يلى :

- تقديرات موفقة عند تقدم المتعلم .
- تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف أثناء سير العملية التعليمية .
- توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم أى أن التقويم التكوينى يسهم فى تصحيح مسار التعلم أولاً بأول .

٣- **التقويم الشامل** : *Sumative evaluation* ويستخدم كقدير نهائى لتحديد مستوى التقدم أو التحصيل النهائى الذى حققه المتعلمون فى نهاية موقف تعليمى محدد أو وحدة دراسية أو مقرر دراسى أو فصل دراسى أو عام دراسى أو مرحلة دراسية والتقويم الشامل يوضح :

- تقدير مدى تقدم أو تحصيل التلاميذ أو كفايتهم فى نهاية عملية التعلم.

- يزود المعلم أساس أو معيار لوضع درجات التلاميذ .
- يعطى بيانات ومعلومات كمية ووصفية عن مستوى التلاميذ أى انه يلخص التقدم فى عملية التعلم لكل فرد متعلم .

■ إجراءات التقويم فى المنهج الدراسى :

أولا : تحديد الأهداف :

١- تحديد أهداف التقويم : فالتقويم أهداف عديدة بعضها يتعلق بمجرد إصدار حكم على مستوى المعلمين لنقلهم من صف لآخر وبعضها يرتبط ارتباطا وثيقا ببرنامج تقويمى تضعه المؤسسة التعليمية جوانب الضعف وعلاجها وجوانب القوة وتدعيمها .

٢- تحديد الأهداف التعليمية فمن المعروف أن غاية التربية هى نمو الفرد وسموه اكتمال قدراته المبدعة من جميع الجوانب وهذا الهدف لكى يمكن تحقيقه يحتاج إلى ترجمة لأهداف سلوكية محددة وواضحة - سبق أن تحدثنا عنها فى جزء سابق .

ثانيا : تحديد المقاييس : من خلال تحديد مواصفات المادة التدريسية طبقا لمحتوى الأهداف الإجرائية - حتى يسهل اختيار وتوزيع الأسئلة التى تمثل المقاييس التى يحويها الاختبار .

ثالثا : تحديد الوزن النسبى لكل هدف إجرائى من أهداف المادة وأيضا لكل موضوعات المادة المتعلمة من خلال ما يسمى (جدول المواصفات) .

رابعاً : صياغة الأسئلة (بناء الاختبارات) : حيث يتم إعداد مجموعة من الأسئلة يراعى في كل سؤال فيها أن تقيس الإجابة عليه الهدف الإجرائى المراد تحقيقه وان يراعى في الصياغة الدقة والوضوح بحيث يستوعب المفحوص المعنى المقصود من الفحص والاختبار .

خامساً : تجريب وسيلة التقويم وتحسينها : وتطلب تلك الخطوة العديد من الإجراءات بعضها يتصل بالتأكد على أن المفردات ملائمة للتلاميذ وبعضها يتصل بتأهيل المفحوصين للاستجابة على بنود الأداة .

في ضوء ما سبق يتضح أن عملية التقويم تستهدف أساساً الارتقاء بنوعية الممارسة التعليمية على كافة المستويات والتقويم التربوى عملية بنائية علمية مدروسة وليس عملية تعسفية كما أنه عملية شاملة تتضمن كافة أبعاد العملية التعليمية وهى المنهج ، والطالب ، والأستاذ ، آخذة في الاعتبار الافتراضات والمحددات والعوامل والشروط والمعايير والمؤشرات التى تؤدي دوراً مباشراً أو غير مباشر في تحديد طبيعة ومستوى الممارسة والتقويم لذلك جزء أساسى من عملية ضبط الجودة الشاملة للتعليم *Total Quality education* ويتيح تقويم أهداف المنهج ومحتواه الفرصة للتحقق من سلامة وملاءمة عملية إصدار البرامج بالنسبة لطبيعة المعرفة وروح العصر واحتياجات المجتمع والبيئة ومتطلبات المتعلم وظروف الممارسة التعليمية ذاتها .

وقد اهتم كثير من المفكرين في مجال المناهج بتقويم المنهج ووضع نماذج لتقويم المنهج وفيما يلى سيتم عرض وتحليل بعض النماذج .

♦ نموذج احمد اللقاني .

وضع اللقاني (١٩٨٤) تصورا واضحا لخطوات تقويم المنهج تظهر في صورة نموذج للتقويم البنائي ويتم هذا التقويم في خطوات محددة ، ويمكن تلخيص تلك الخطوات على النحو التالي :

١-دراسة الأهداف العامة للتربية : يبدأ التقويم عند اللقاني بدراسة الأهداف العامة للتربية ، ومن خلال دراستها تحدد الأهداف النوعية ، وتعد المواد التعليمية ، والكتب الدراسية .

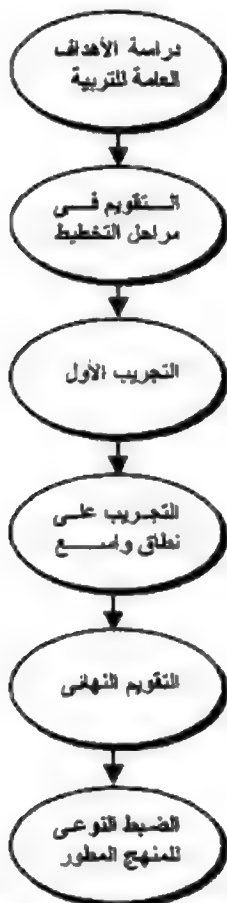
٢-التقويم في مراحل التخطيط : يقوم المخططون في هذه المرحلة بالمراجعة المستمرة والتعديل إلى أن يشعروا بأن الأهداف واحتوى واستراتيجيات التدريس تم تخطيطها وتحديدتها وفق المعايير التي تم صياغتها .

٣-التجريب الأول : بعد أن يتم إعداد المواد التعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التجريب الميداني للمواد التعليمية وطرق التدريس وذلك بتطبيقها في عدد محدد من المدارس أو الفصول ، ثم يقوم المسئولون عن التجريب الميداني بتقويم الأخطاء التي توصلوا إليها .

٤-التجريب على نطاق واسع : بعد الانتهاء من مرحلة التجريب الأول ودراسة نتائجها يمكن تجريب (المنهج المطور) على نطاق واسع يشمل أكبر عدد من المشكلات والظروف التي يمكن أن يواجهها المنهج .

٥-التقويم النهائي : عندما يتوصل المختصون إلى نتائج التجريب على نطاق واسع ويشعرون أن النتائج التي تم التوصل إليها مقنعة ومحقة للأهداف يتم

التقويم النهائي للمنهج ، وبذلك يتم الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته .



شكل (٤٢) نموذج اللقائي لتقويم المنهج

٦- الضبط الموسع للمنهج المطور : إذا ثبت فعالية المنهج في التجريب الأول والتجريب الموسع فلا بد من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستحبات خلال التطبيق والتي لا تظهر من خلال التجريب الأول والموسع ، وملاحظة أن النموذج شمل نوعين من التقويم ، التقويم البنائي والتقويم النهائي ، وبذلك حقق التكامل من النوعين .

◆ نموذج ستفليبيم : *Stufflepeam*.

يهدف نموذج (ستفليبيم) إلى تقويم النهج في الجوانب التالية :

١. بنية المنهج : ويشمل تقويم كل من المجتمع والتلاميذ والمعلمين والخدمات المساعدة .

٢. المدخلات : ويتم تقويم كل من الإمكانيات الإدارية والمالية والأهداف التعليمية ، واستراتيجيات تحقيق الأهداف وخطوات تنفيذ تلك الاستراتيجيات .

٣. العمليات التنفيذية : (استراتيجيات التدريس) ، وذلك للحكم على مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التعليمية .

٤. النتائج النهائية : ويشمل قياس وتفسير سلوك المعلم الملاحظ خلال تطبيق النهج وفي نهايته .

◆ نموذج الشبلى (١٩٨٤) :

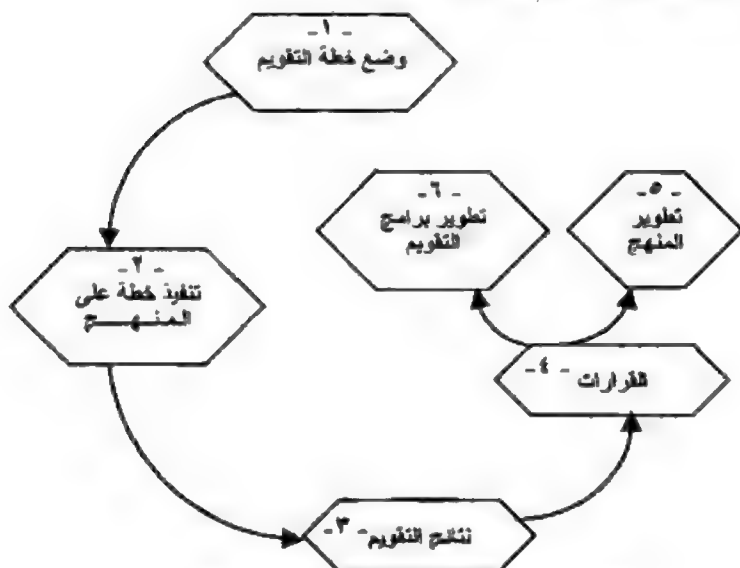
وضع (الشبلى) نموذجين لتقويم النهج ، هما :

- نموذج التقويم النهائي للمنهج .
- نموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخطأ .

١. نموذج التقييم النهائي للمنهج : يقصد بالتقييم النهائي للمنهج الذي يتم في نهاية تنفيذه سواء كان ذلك في مجال التجريب أو مجال التطبيق الفعلي له ويتكون النموذج من ست مراحل كما في شكل (٤٣) .

أ- وضع خطة التقييم (بناء برنامج التقييم) :

يستم في البداية تحديد أهداف التقييم فحدد المستلزمات البشرية والمادية اللازمة للتقييم مع تحديد الزمن اللازم لإكمال الخطة ، كما يتضمن هذه المرحلة إجراء العمليات اللازمة لتصبح الخطة جاهزة للتطبيق مثل وضع معايير التقييم إعداد الأدوات اللازمة لجميع البيانات .



شكل (٤٣) نموذج التقييم النهائي للمنهج عن (الشبلى)

ب- تنفيذ برنامج التقويم : يشمل التقويم مدخلات البرنامج وعملياته ومخرجاته حيث يتمثل تقويم المدخلات في تقويم أهداف المهج ومحتواه وطرق تدريسه وأساليب تقويمه وتقويم العمليات ويشمل تقويم تطبيق طرق التدريس واستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليمية وكيفية إجراءات الأنشطة أما المخرجات فيتضح تقويمها في تقويم نتائج العملية التربوية .

ج- نتائج التقويم : يتم في هذه المرحلة إجراء عمليات التصنيف والتحليل والتنفيذ والاستنتاج ، وتكون نتائج هذه المرحلة معززة بالأرقام والشواهد .

د- اتخاذ القرار : تعتبر هذه المرحلة جزءاً أساسياً من التقويم فلا قيمة لمرحلة التقويم ما لم تنته إلى اتخاذ قرار مناسب في ضوء نتائج التقويم وعادة ما يكون القرار في مجال المناهج أما إلغاء أو اعتماد أو تطوير ، ولا بد أن يكون مدعماً بالأدلة المقنعة .

هـ- تنفيذ القرار وتفسير نتائجه :

٢. نموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل : أشار الشبلى إلى أن هذا

النموذج يبدأ بالسؤال عن أسباب الخلل في نتائج تحصيل التلاميذ السلبية ، حيث يقوم العمل في هذا النموذج على السؤال الذى يقول أين الخلل ؟ وبالتالي يتم تشخيص مواطن الضعف والسيئات والعمل على تلاقيها مما يؤدي إلى تطوير العمل التربوى .

ويبحث عن خلل في أساليب التقويم أو خصائص المعلم أو وظيفة المعلم أو كفاءة الكتب المدرسية والوسائل التعليمية أو تنظيم الخبرات التربوية أو ضعف إصدار وصياغة الأهداف أو أى عنصر آخر له اثر على العمل التربوى

تلميذ بالنسبة لباقي زملائه الأول - الثانى - الثالث الخ ويسمى هذا النوع بالمعيار السيكومترى .

٣- **التقويم العكس المرجع** : وفيه يوضح مدى تقويم التلميذ أو تأخره وفق الأداء المراد أى انه يحدد المستوى المرغوب فيه للأداء المراد تحقيقه ويسمى هذا المستوى المحدد سلفا (بحك مرجعى) ويتم فيه التقويم فى ضوء المستوى المرغوب فيه للأداء المحدد كمستوى مرغوب فيه للأداء ويسمى بالمعيار " الإديومترى " .

■ الأنواع المختلفة من أسئلة الاختبارات .

يمكن أن نميز نوعين من الاختبارات التحريرية المطبقة فى القياس مخرجات المنهج وهما الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال .

أولاً : لاختبارات الموضوعية :

يطلق على الاختبارات الموضوعية التى تتضمن إجابة محددة ونهاية الاختبارات المغلقة ، وبينما هناك نوع آخر من الاختبارات قد تقل فيها درجة الموضوعية - إلى حد ما - عن المغلقة وتسمى " الاختيارات المفتوحة " وتتنوع الاختبارات الموضوعية وفق ذلك إلى :

• الاختبارات المغلقة : closed test items

وهى تلك التى تتطلب إجابة محددة وواضحة مثل :

١- عبارات اختبار الاختيار من متعدد :

هذا الاختبار يتكون من عدد كبير من الأسئلة وكل سؤال يكون متبوعاً بعدد من البدائل (المشتقات) تلك البدائل يجب أن يكون عددها من ٣ إلى أكثر وعلى التلميذ أن يقرأ السؤال ثم يختار أحد تلك البدائل كإجابة للسؤال وغالباً يكون التلميذ أمام موقف من ثلاثة :-

١. البحث عن الصواب من بين الاستجابات

٢. البحث عن الخطأ من بين الاستجابات

٣. البحث عن الأهم أو الأفضل من الاستجابات

أى أن التلميذ يفاضل بين مجموعة من العوامل والاعتبارات ، ويقوم بترتيبها وفقا لمعيار موضوعى تم الاتفاق عليه مسبقا :

أمثلة : من مميزات الطريقة الإجرائية فى صياغة الأهداف التعليمية

إنها تساعد المعلم على

- () تغطية المادة فى وقت قصير .
- () السيطرة على العملية التعليمية .
- (x) اختيار الخبرات التعليمية الملائمة .
- () فهم المقررات الدراسية .
- كل مما يأتى يعتبر معايير سلوكية للهدف التدريسى ما عدا :
- () أن يراعى فيه مستوى التلميذ .
- (x) أن يكون عاما ومفهوما
- () أن يكون محددا ومخصصا .
- () أن يمكن ملاحظته وقياسه .
- من أهم العوامل التى يجب مراعاتها عند صياغة الهدف السلوكى :
- () ارتباطه بالمنهج الدراسى .
- () وجود الوسائل التعليمية .
- () وجود الكتاب المدرسى .
- (x) أن يركز على سلوك المتعلم .

كما سبق يتضح أن كل صياغة تحتاج لى دقة فائقة من المعلم وينبغى أن يراعى عند صياغة هذا النوع من الأسئلة الاعتبارات التالية :

- ١ . سلامة الصياغة لغويا وعلميا .
- ٢ . أن تكون مقدمة السؤال :

 - واضحة وقصيرة .
 - مبرزة لمشكلة تذكر فى نهاية المقدمة .
 - خالية من الكلمات الغامضة أو نفى النفى .
 - تحوى على مشكلة واحدة فقط .

- ٣ . يجب أن تكون (البديلات) (المشتات) متعلقة بالمحتوى العلمى .
- ٤ . يجب خلخلة ترتيب الأسئلة حتى لا يساعد الترتيب على اعتماد التلاميذ على الحفظ .
- ٥ . يجب تنوع أرقام الاستجابات حتى لا يلجأ التلاميذ للتخمين .
- ٦ . تجنب الترابط السمعى أو اللفظى بين مقدمة السؤال والاستجابات .
- ٧ . أن تكون البديلات متساوية فى الطول قصيرة ما أمكن وألا توحى البديلات فى أسئلة ما بإجابات صحيحة لأسئلة أخرى تالية .
- ٨ . أن تتساوى درجة اجتذاب البديلات للتلاميذ
- ٩ . أن تصاغ البديلات بحيث تستدعى استجابة التلميذ بصورة سريعة
- ١٠ . يجب أن يستعد المعلم عند صياغة البديلات المشتات عن استخدام الكلمات التالية كل - أبدا - دائما .
- ١١ . عند صياغة البديلات المشتات لا تقبس عبارات بنفس نصها من

الكتاب المدرسى .

= الباب الرابع = الفصل الثاني عشر : التقويم (كم) =

١٢. يجب ترتيب البديلات الصحيحة في الأسئلة بحيث لا تأتي كلها في موضع واحد بالاختبار .

١٣. يجب أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على فصول ووحدات المقرر وشاملة لجميع القدرات التي يمكن قياسها بهذا النوع من الاختبارات .

١٤. يجب مراعاة أنه كلما تجانست الاستجابات الحاطئة كلما ارتفعت معاملات الثبات .

ويجب إدراك أن تصحح مثل تلك النوع الاختبارات يتطلب من المعلم اتباع المعادلة التالية :

إجابة خاطئة \swarrow $\frac{خ}{ن - 1}$ \nwarrow بديلات الإجابة	عدد بديلات الإجابة -	إجابات صحيحة \downarrow ص	درجة التلميذ \downarrow = ص
--	-------------------------	-----------------------------------	--

٢. أسئلة اختبار الصواب والخطأ : True-falso itemes

عبارة عن نصوص تعرض على التلميذ في صورة جمل أو عبارات تتضمن حقائق تاريخية أو رقمية أو فكرية ويتطلب منه أن يحدد ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة بوضع علامة (✓) أو (x) أمام العبارة وبما يتفق مع استجابته عليها .

== الباب الرابع == الفصل الثامن عشر : التقويم (كم) ==

ومثل تلك الاختبارات تتعرض للتخمين وقد تكون إجابة التلميذ مضللة ولا تدل على مستواه العلمي الحقيقي مما يتطلب إدخال تعديلات على هذا النوع من الاختبارات وبما يقلل عنصر التخمين

• الأسلوب الأول .

اقرأ العبارات التالية بدقة ولاحظ في كل عبارة كلمة تحتها خط كلمة افتتاحية وإذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (✓) في الأقواس التي أمامها وإذا كانت العبارة خطأ غير الكلمة التي تحتها خط ضع علامة (x) وأعد صياغة العبارة بصورة سليمة

بـسرنج () (١) المضيق الذي يفصل بين قارتي آسيا وأمريكا الشمالية يسمى

باب المنذب

() (٢) يصب نهر الكونغو في المحيط الأطلنطي

• الأسلوب الثاني

يمكن كتابة عبارات الصواب والخطأ بالطريقة التالية
اقرأ العبارات الزوجية التالية ثم ضع الحروف التالية في القوس الذي أمام كل زوج تبعاً لما يلي

١- ضع حرف (أ) إذا كانت كل من العبارتين صحيحتين

(ب) إذا كانت كل من العبارتين خاطئتين

(ج) إذا كانت (أ) صحيحة (ب) خاطئة

(د) إذا كانت (أ) خاطئة (ب) صحيحة

الأسئلة :

١- التكنولوجيا هي محاولة تطبيق القوانين والحقائق العلمية لحل
مشاكل الإنسان { }
٢- غالبا ما يقال : أن الحاجة معيار الاختراع .

١- العلم يعتمد علي الحقائق ومن ثم فانه من الواجب إلا نشك في
نتائج البحوث العلمية . { }
٢- الناس الحاذقون فقط الذين ينبغي أن يقتحموا مجال العلم.

وهناك مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة هذا النوع
من الاختبارات :

- ١- أن يعرض كل سؤال حقيقة أو فكرة واحدة .
- ٢- كتابة السؤال بطريقة واضحة ومحددة .
- ٣- إذا كان السؤال يحتوي علي جزئين فاجعل الجزء الهام منه في آخر
الجملة.
- ٤- أن تكون الأسئلة موزعة بالتساوي من الصواب والخطأ .
- ٥- تجنب استخدام الكلمات والمصطلحات التي لم تستعمل بدرجة كبيرة
أثناء التدريس .
- ٦- استخدام لغة كمية ما أمكن وذلك الفضل من اللغة الكيفية.

مثال :

• يزرع القطن في محافظات كثيرة في مصر .

الأفضل

• يزرع القطن في ١٤ محافظة من محافظات مصر .

٧- تجنب الجمل المركبة والنفي المزدوج .

٨- الابتعاد عن استعمال كلمات لها صفة العمومية مثل (كل ؛ دائما ؛ أبدا) .

٩- الابتعاد عن الجملة العكسية في إعداد الاختبار .

١٠- صياغة العبارات بصورة تستدعي التفكير .

١١- الابتعاد عن صياغة الجمل بنصها من الكتاب المدرسي .

علي المعلم اتباع القانون التالي عند تقدير درجات الاختبار لتقليل عنصر التخمين .

خ	-	ص	=	س
↑		↑		↑
الإجابات الخطأ		الإجابات الصحيحة		الدرجة الكلية

اختبارات التكميل (القيمة) : Completion Type Questions

تلك الاختبارات تعتمد علي إجابات محددة ؛ ولذلك فهي من الاختبارات الموضوعية ؛ وتعتمد الإجابة علي عبارات الاختبار اختيار الكلمة المناسبة لتكمل العبارات بكلمة مناسبة ويقس هذا النوع قدرات متنوعة كالتذكر والتطبيق ؛ وتميز بأنها :

- تسمح للتلميذ بالتفكير .
- تعطي قدرا كبيرا من المقرر .
- سهولة التصميم .
- مناسبة لقياس قدرة التلميذ علي الاستنتاج وربط المفاهيم .

ومن أمثلتها :

- تقع المنطقة الحارة بين مدارشمالا ومدارجنوبا .
- النباتات الصحراوية تكون عادةبعضها عن بعض .
- ويجب علي المعلم مسرعاة عدة شروط في تطوير هذا النوع من الاختبارات.
- قصر الكلمة علي جزء واحد من الجملة .
- صياغة العبارة بطريقة تجعل الكلمة الناقصة مثيرة للفكر .
- عدم استخدام العبارات الواردة في الكتاب المدرسي بنفس نص الكتاب.
- أن تكون الأجزاء المطلوب تكملتها متساوية الطول ومتناسبة الفراغات في جميع الأسئلة .
- تجنب استخدام أداة التعريف (آل) أمام الفراغات حتى لا توحى بالإجابة.
- مسرعاة تنافس أسئلة الاختيار من حيث درجة الصعوبة والوقت الذي يستغرقه السؤال .
- الاكتفاء بفراغ وفراغين في كل عبارة .
- الدقة في التعليمات ووضوحها للتلميذ .

أسئلة المزاوجة : Matching Question

نوع آخر من الاختبارات الموضوعية التي تكون إلا عليها محددة ولهاية ؛ وفيها تشترك مجموعة مترابطة ومتجانسة من العبارات الأساسية أو المثيرات في مجموعة الإجابات أو البدائل نفسها وتوضع الأسئلة في شكل متفق عليه عبارة عن إصدار الأسئلة في صورة عمودين متقابلين وعلى المعلم قراءة كل لفظة في كل عمود وتوصيل الفقرة المناسبة لفقرة مقابلة لها في العمود المقابل .

مثال :

في العمود الأيمن سوف تجد أنواعا مختلفة من البيئات وفي العمود الأيسر خصائص معينة لهذه البيئات أو طبيعة سكانها ، ضع الحرف المناظر للخاصية الصحيحة على الخط المناظر لنوع البيئة ، واستخدام كل خاصية مرة واحدة .

الخاصية

نوع البيئة

- | | |
|---------------------------|-------------------------------------|
| (أ) البيئة الزراعية . | (أ) قيام الصناعة وازدحام السكان . |
| (ب) البيئة الساحلية . | (ب) التحركات الدائمة للسكان . |
| (ج) البيئة النهرية . | (ج) كثرة الإسفار والتجارة . |
| (د) البيئة الجبلية . | (د) ظهور الحضارات القديمة منها . |
| (هـ) البيئة الصحراوية . | (هـ) الرعي وعدم الاستقرار . |
| | (و) تركز السكان واستقرارهم . |

ويمكن للمعلم تصميم هذا النوع من الاختبارات مع مراعاة ما يلي :

١- الصياغة الدقيقة الواضحة .

٢- شمول كل عمود علي عد دمن الفقرات تتراوح من (سنة أو اكثر) علي أن يكون كل عبارة لا تزيد عن ١٢-١٥ كلمة فقط .

٣- ألا تتكرر الكلمات في العبارات اكثر من مرة أو لا تستعمل مطلقا .

• اختبارات الإجابات المفتوحة :

١- أسئلة الإجابة القصيرة :

هذا النوع من الاختبارات يقدم سؤالاً ويطلب من التلميذ الإجابة عليه بإجابة قصيرة لا تتعدى يضع كلمات ويفيد هذا النوع من الاختبارات في مراجعة الطلاب للموضوعات المختلفة وتشخيص الأخطاء الشائعة لديهم وخاصة أخطاء الإجراءات وتقيس هذا النوع تذكر واستدعاء المعلومات وليس التعرف عليها فقط .

مثال :

- اذكر أهم المعالم السياحية في مصر .
- ما اسم الجهاز الذي يستخدم بدرجة الفضل في التنبؤ بحالة الطقس ؟
- رتب أجزاء النهر التالية ترتيباً منطقياً : مجرى، منبع، مصب .

ويجب : أن يراعى في هذا النوع من الاختبارات :

- أ - تحديد الإطار المرجعي للسؤال بدقة .
- ب - صياغة المفردة في عبارة موجزة وبلغة سليمة .
- ج - يجب عدم نقل العبارات حرفياً من الكتاب المدرسي بالنسبة للسؤال
- د - أن يكون السؤال محدداً وواضحاً .

٢- اختبارات المقال : Essay Tests

تمثل نوعاً محدداً من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليه التفكير والتعبير الذاتي في ضوء معلومات ومعارف المتعلم ، من أمثلة ذلك النوع من الاختبارات مايلي :

- ما المقصود بالدورة الصحائية ؟
- قارن بين ساحل بلاد الشام وساحل بلاد المغرب العربي من حيث الامتداد الموقع - المناخ ؟
- قارن بين عملية البناء الضوئي وعملية التنفس موضحاً أوجه الاختلاف بينهما؟

ويجب أن يراعى المعلم في صياغته لهذا النوع من الاختبارات ما يلي :

- أن تكون الأسئلة في الموضوعات التي تمثل أهمية للمتعلم .
- ينبغي أن تقيس أسئلة المقال وتكشف عن مدى تحقيق المعلم لأهداف متنوعة ولا تقيس فقط التذكر بل ينبغي أن تنوع الأسئلة لتقيس مدى فهم المتعلم للمبادئ والمفاهيم وهكذا .
- ينبغي أن يراعى المعلم عند إعداد أسئلة المقال عامل الوقت بحيث يوفر للمتعلم الوقت الكافي للإجابة .
- يجب أن تشجع أسئلة المقال المتعلم على ترتيب أفكاره بدقة وتوضيحها .

أساليب أخرى :

هناك أساليب أخرى للتقويم مثل اختبارات الكتاب المفتوح ، الواجبات المدرسية ... إلخ .

١. اختبارات الكتاب المفتوح

يستخدم في هذا النوع من الاختبارات بطريقة يسمح فيها للمتعلم باستخدام الكتاب المدرسي للبحث عن الإجابة المطلوبة ، وقد تكون مثل هذه الاختبارات لها أهميتها الخاصة حيث يشجع التلميذ على الاستخدام السليم للكتاب المدرسي .

٢. اختبارات المهارات :

(الاختبارات الإجرائية) (الاختبارات العملية) تتطلب أن يقوم المعلم بأداء عملي معين قد يقوم به في المعمل أو من خلال بيان عملي لتجربة أو مهارة معينة ، وبما يكشف عن مدى إكساب التلاميذ لبعض المهارات الأدائية .

٣. الواجبات المدرسية : Home Examination

تلك الاختبارات قد تكون مشابهة لاختبارات الكتاب المفتوح إلا أنها يمكن أن تتنوع أكثر بأن يحدد المعلم أسئلة وواجبات وتعيينات منزلية وقد تكون الأسئلة الخاصة بالواجبات المدرسية لفظية أو أدائية من خلال أنشطة يقوم بها المعلم في تصميم نماذج أو تصميم خرائط إلخ .

٤. الاختبارات باستخدام الزملاء : Peer Testing

مثل هذا النوع من الاختبارات يستخدم المعلم أزواجاً من التلاميذ يقوم كل فرد في كل زوج من التلاميذ بتوجيه الأسئلة لزميله ويستمر كل منهما في توجيه الأسئلة والإجابة لنهاية الاختبار .
هـ. اختبارات اللعب والألغاز :

تُعطى من الاختبارات المسلية والتي تساعد على تنمية التفكير وتنوع أساليبها فهناك الكلمات المتقاطعة أو الألغاز أو الألعاب العلمية التي تكشف عن رموز معينة وعلاقات معينة .

■ تقويم الجانب الوجداني .

بعد أن تناولنا عرضاً لأساليب واختبارات تقويم الجانب المعرفي (الفكري) للتلميذ وذلك الجانب يتمثل فيما لدى التلميذ من (معرفة / حقائق ، مفاهيم ، وقوانين ، ومبادئ ، وتعميمات ، ولما كانت جوانب النمو متعددة لدى التلميذ فمنها الجانب المعرفي ، الجانب المهاري ، الجانب الوجداني) ، ويحدد الجانب الوجداني لدى التلميذ بما يتضمنه من اتجاهات وميول ودافع وتقدير للقيم الإنسانية ، مما يتطلب أساليب واختبارات معينة لقياس مردوديتها تختلف عن تلك المستخدمة في تقويم الجانب المعرفي ، ومن تلك الاختبارات والمقاييس :

أولاً : مقياس ليكرت :

يعد مقياس ليكرت *The likert Scale* من الأساليب الشائعة لقياس الاتجاهات والقيم وبناء اختبار وفقاً لطريقة " ليكرت " يبدأ المعلم بجمع أكبر عدد من الجمل التي تعبر تارة عن اتجاه إيجابي وأخرى عن اتجاه سلبي ، ويعبر التلاميذ عن رأيهم حسب المعايير التالية :

■ موافق شدة	Au	5 درجات .
■ موافق	A	4 درجات .
■ معدود	O	3 درجات .
■ غير لائق	D	درجتان .
■ رفض بشدة	DF	درجة واحدة .

= الباب الرابع = الفصل الثاني عشر : التقويم (كم) =

وتعطى أوزان لكل جواب بحيث تحصل الإجابة الأكثر إيجابية على خمس درجات وتدرج حتى درجة واحدة كما هو موضح . ويتجميع تلك الدرجات يمكن الحكم على اتجاه التلاميذ نحو موضوع السؤال وهناك مقياس لطريقة "ليكرت" (الثلاثي) الاستجابة (موافق - متردد - غير موافق) ١-٢-٣.

ويلاحظ انه في حالة العبارات السلبية أى تلك التى يتطلب أن يكون التلميذ رافضا لها ينبغي عكس درجات المقياس بمعنى أن موافق (درجة واحدة) ، متردد (درجتان) ، غير موافق (ثلاث)

مثال : السؤال: نود أن نعرف شعورك عن بعض الموضوعات نحو التعلم المهني ويطلب ذلك أن تقرأ العبارات الآتية بدقة ثم نضع علامة (√) في خانة الرأي .

العبارة	موافق	متردد	غير موافق
١- التعليم المدرسي يسهم في الحفاظ على الأفكار الجاهزة في أذهان التلاميذ			
٢- المعلومات التى تقدم للتلاميذ عن الحياة المدرسية غالبا ما تفتقر للموضوعية .			
٣- المدرسة المهنية تعلم التلاميذ العمل في فرق .			
٤- مدرسو المدرسة المهنية ليسوا على مستوى المهمة			

ثانيا : مقياس التباين السيمانتي (اللفظي) : The semantic Differential:

يحتوي مقياس التباين اللفظي أو المميز الدلالي مقياسا معدلا لطريقة "ليكرت" قام بتطويرها "أوسجود" Osgood من خلال دراسة اتجاه التلميذ نحو موضوعات معينة حيث يرى "أوسجود" أن كل مفهوم يقوم بشكل ما على نواه محاطة بمجزيئات (التلويحات الشخصية) وهكذا يشغل المفهوم "جزءا دلاليا" ويسمى المميز الدلالي إلى تحديد المكان الذي يشغله المفهوم في الحيز الدلالي عند تلميذ من التلاميذ وفي ضوء ذلك تمكن "أوسجود" ومساعدوه من تحديد ثلاث أبعاد لمعرفة التباين .

بعد التقويم	جيد	——	سئ
بعد القوة	قوى	——	ضعيف
بعد الفاعلية	سريع	——	بطئ

ويطلب من التلميذ وضع علامة تحت الكلمة التي تمثل اتجاه نحو الموضوع فصفه الجيد وصفه السئ صفتان متناقضتان ، ومتعارضتان تسمحان ببناء سلم قطبين يتضمن سبع درجات .

جيد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	سئ
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	----

والشيء نفسه لقوى - ضعيف " سريع بطئ وتحديد الدرجات على ذلك المقياس كما "ليكرت"

معايير توقع فاعلية المعلمين وتقويمها (من خلال - المنهج الدراسي)

صنف "ميتزل " Mitzel مجموعة من المعايير العامة من بين العديد من

التصنيفات التي تقيس توقع فاعلية المعلمين ومن أكثرها شيوعاً :-

- ١- **المعايير التي تعتمد على النتائج :** تقاس صفات المعلم بآثار تعليمه .
- ٢- **معايير التوقع :** الحس السليم يدفعنا لأن نرى أن وجود بعض السمات أو بعض الاستعدادات تسمح بتوقع معلم كفاء يفترض أن يكون معلماً ذكياً و يكون مربياً أفضل من معلم أقل ذكاء .
- ٣- **المعايير التي تعتمد على العمليات أو الوظائف :** تدرس سلوك المعلمين والتلاميذ التي يبدو لها ارتباط بجودة التعليم ، على سبيل المثال ، يبدو المدرس الذي يعرض درسه بوضوح ويشجع تلاميذه أكثر حظاً في النجاح من معلم يفقر عرضه إلى الوضوح .
- ٤- **المعلم التدريسي** لتشخيص الفاعليات التعليمية للمتعلم : يتضمن سلم التقدير المعد للتوجيه ١٨ بنداً لاستطلاع الجوانب التالية : النقاش مع التلاميذ معرفة التلاميذ ، مادة التدريبات المنهجية ، تفريد التعليم ، تقنية تسجيل الدرجات ، الاتجاه النقدي ، الانتباه ، الدافعية ، نشاط التلاميذ .

أمثلة عن النقاش مع التلاميذ :

- لا يتوجه إلا لأفضل التلاميذ .
- معظم التلاميذ يشاركون في النقاش
- معظم التلاميذ لا فتم بالمناقشة .
- لا يشجع المعلم على النقاش أو على طرح الأسئلة .
- لا يهتم بتبادل وجهات النظر مع التلاميذ .

هناك أيضا اختبارات أخرى بالنسبة للمتعلمين ، مثل :

xx - قائمة عادات الدراسة

xx - اختبار " سبيتزر " لمهارات الدراسة H,H, Spitzer وتشمل

- استخدام القواميس .

- استخدام الفهارس .

- فهم الخطوط البيانية .

- معرفة الكتب والمصادر .

- القدر على تسجيل معلومات من مصدر .

وهناك العديد من الاختبارات والمقاييس المتنوعة من حيث كونها لفظية أو غير لفظية تحريرية أو شفوية أو مهارية أو وجدانية إلا أن السؤال الوارد دائما هو هل هذه الاختبارات كافية لإصدار حكم على التلميذ ؟ وهذا يلعب بنا للموضوعية والذاتية في القياس وما ينتج عنهم من مشكلات والى العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية في سلوك المعلم المقوم) وإنما سلوك التلميذ (المقوم)

كما أن قياس جانب معين مثل الجانب الوجداني تكتفه صعوبات عديدة والى تمكن أن يتم التغلب عليها إلى حد ما .

■ الجانب الوجداني عام ويصعب تحديده بصورة كلية وبالتالي إخضاعه للقياس .

■ يعتقد الكثير من خبراء التربية أن تحقق الأهداف المعرفية يؤدي بصورة تلقائية لتغير في الجانب الوجداني وهذا الاعتماد ليس له ما يؤكده من البحوث العلمية بدرجة كافية .

== الباب الرابع == الفصل الثاني عشر : التقويم (كم) ==

- أن القيم والاتجاه والميول التي يحاول المعلمين تمتيتها لدى طلابهم تحتاج لفترة من الوقت حتى تظهر في سلوك المتعلم .
- قد يلجا التلميذ لتزييف إجابته في الجوانب الوجدانية لمسايرة المجتمع في توجهاته وهو غير ذلك .
- يدعى البعض أن تدخل المعلمين في الجانب الوجداني قد يكون تدخلا في شئون خاصة بالتلميذ.

إلا أن هذا لا يمنع من ضرورة البحث العلمي والتربوي في مجال الدراسة والقياس والتربوي للجانب الوجداني لدى التلاميذ حيث يرى العديد من الخبراء أن هذا الجانب يعاني من قصورا كبيرا داخل المدرسة والنظام التعليمي رغم المسئولية عن كثير من السلوكيات والممارسة الفردية والجماعية للتلاميذ داخل وخارج المدرسة .

تصميم جدول المواصفات وتخطيط الاختبار

قائمة رصد مرحلة التخطيط للاختبار الصفي:

١. ما الغرض من الاختبارات ؟ ولماذا أعد له ؟
٢. ما المهارات والمعارف والاتجاهات الخ التي نريد قياسها ؟
٣. هل تم تحديد الأهداف التعليمية المقيسة بوضوح وصيغ إجرائية ؟
٤. هل تم إصدار جدول المواصفات ؟
٥. ما شكل الاختبار الذي نريد استخدامه ؟
٦. كم سيكون طول الاختبار ؟
٧. كم ستكون صعوبة الاختبار ؟

٨. ما هو المستوى التمييزي لبنود الاختبار ؟
٩. كيف سيتم ترتيب الأشكال المختلفة للبند ؟
١٠. كيف سارّتب البنود ضمن كل نوع (شكل)؟
١١. ماذا على المعلم القيام به لإعداد طلابه لأداء الاختبار ؟
١٢. كيف سيُجيب التلاميذ على الفقرات الموضوعية ؟ في ورقة إجابة منفصلة . المعيار في كراسة الاختبار.
١٣. كيف سيتم تصحيح البنود الموضوعية يدويا أو آليا؟
١٤. كيف سيتم تصحيح الأسئلة المقالية ؟ بحكا المعيار تحليليا؟
١٥. هل سعطى التعليمات بالسماح بالتخمين في البنود الموضوعية المعيار سيتم تطبيق معادلة التصحيح من أثر التخمين .
١٦. كيف سيتم جدولة العلاقات وتسجيل نتائج الاختبار؟

♦ تصميم الاختبار :

أولا : تحديد الغرض من الاختبار:

- الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة .
- ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية .
- تشخيص صعوبات التعلم .
- تقويم الطريقة التعليمية .
- تحديد فعالية المنهج .

ثانيا : تحديد الأهداف التعليمية :

- صياغة الأهداف بلغة نواتج تعليمية متوقعة .
- وضع قائمة معينة من نماذج سلوك خاصة يجب أن يظهرها التلميذ عن تحقيق الهدف .

مثال : لتحديد الأهداف التعليمية في صيغة نواتج تعليمية :

الهدف :

أن يفهم التلميذ مظاهر السطح في جمهورية مصر العربية

هذا الهدف يعنى أن يكون التلميذ قادرا على :

- أن يصف أشكال السطح في جمهورية مصر العربية .
- أن يعطى أمثلة لأشكال السطح في جمهورية مصر العربية .
- أن يرسم نماذج لأشكال السطح في جمهورية مصر العربية .
- أن يشرح العلاقات بين أشكال السطح في الصحراء الشرقية والصحراء الغربية .

ثالثا : تحديد المحتوى :

يقصد بالمحتوى هنا ما يشمل الاختبار من خلال بيان العناصر والمجالات الرئيسية والفرعية لهذا المحتوى وتحديد الأوزان النسبية لكل منها وذلك على ضوء أهميته حسب (عدد صفحاته - الزمن المستغرق في تدريسه) .

رابعا : تصميم جدول الموصفات :

بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذى يشمل الاختبار لابد من تنظيمها جميعا جدول موصفات كما يلى .

جدول (١٥) جدول موصفات الاختبار

المجموع	الأهداف التعليمية				أهداف موضوعات
	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
	س	س	س	س	موضوع (١)
	س	س	س	س	موضوع (٢)
	س	س	س	س	موضوع (٣)
					المجموع

= الباب الرابع = الفصل الثاني عشر : التقويم (م)

الفرض من هذا الجدول هو ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى (الموضوعات) وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف تعليمي في كل موضوع (س)

وهنا يقوم المعلم بتحليل المحتوى وتصنيف أهدافه وفق معايير محددة قد تكون (الكلمة - الجملة - الفقرة)

وفيما يلي جدول مواصفات القرائي .

جدول (١٦) : جدول مواصفات القرائي رقمي

الأهداف المحتوي	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع كلي	وزن نسبي
موضوع (أ)	(٤)	(٤)					٨	%١٦
(ب)	٢	١					٣	%٦
(ج)	(٢)	١					٤	%٦
(د)	(٣)	(١)					٨	%١٦
(هـ)	٣	٢				(١)	٩	%١٦
(و)	(٤)	٢				١	١٢	%٢٤
(ز)			(٤)		(٢)	(٢)	٦	%١٦
مجموع كلي بنود	١٨	٦	٤		٢	٤	٥٠	%١٠٠
وزن نسبي	%٣٦	%١٢	%٨		%١	%٨	%١٠٠	
عدد الأسئلة	٢٩	١٠	٣	٣	٣	٦	٨٠ سؤال	

الجدول السابق تكرر في مزدوج الأسطر الأفقية فيه تمثل موضوعات المحتوى والأعمدة الرأسية فيه تمثل الأهداف والدوائر الموجودة فيه تمثل نقاط التقاء المحتوى بالأهداف من خلال (بنود المحتوى التي يتم تحليلها) .

فمثلا السطر الأول يمثل موضوع المحتوى (أ) والعمود الأول (التذكر) يمثل أربعة بنود في الموضوع (أ) والعمود الثاني الفهم يمثل (٤ بنود) في الموضوع (١) أيضا وباقي الأعمدة خلا منها الموضوع وبذلك يكون عدد البنود في الموضوع الأول (٨ بنود) ووزنها النسبي ١٦% لباقي بنود الموضوعات الأخرى . وهكذا في باقي موضوعات المحتوى ب، ج، د، هـ ، و ، ز ، وباقي أعمدة الأهداف الأخرى الخ .

وتمثل الأوزان النسبة أهمية الموضوعات حسب الأهداف وأهمية الأهداف حسب البنود في الموضوعات وتظهر في الجداول من خلال النسب المئوية .

■ تحديد عدد الأسئلة من خلال جدول المواصفات

فنفرض أن المعلم حدد عدد أسئلة الاختبار بـ ٨٠ سؤال في هذه الحالة سيتم توزيعها على عناصر المحتوى والأهداف فمثلا في العمود الأول وهو التذكر يكون عدد الأسئلة كما يلي :

مجموع بنود للعمود الأول × عدد أسئلة الاختبار

المجموع الكلي لبنود جدول المواصفات

$$\text{أى} \quad \frac{٨٠ \times ١٨}{٥٠}$$

$$= ٢٨ و ٢٩ سؤال تقريبا$$

وهكذا باقي الأعمدة .

أما في حالة معرفة عدد الأسئلة في العمود الأول للموضوع الأول :

$$80 \times 4 =$$

$$50 = 6 \text{ أسئلة تقريبا}$$

بمعنى 6 أسئلة من الاختبار تكون في الموضوع (أ) في مستوى التذكر وهكذا يمكن تحديد عدد الأسئلة لباقي البنود حتى تكتمل الأسئلة لباقي البنود حتى تكتمل الأسئلة في الاختبار ككل .

خامسا : اختبار شكل البنود :

هناك صفتين رئيسيتين وهما الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية وقد سبق الحديث عنها ، ويعتمد اختبار النوع الملائم من البنود إلى حد كبير على الهدف المراد قياسه وطبيعة المحتوى من جهة ثانية ففي حالة أن يكون هدفك قياس القدرة على تنظيم الأفكار وصياغتها بصورة منطقية تتطلب أسئلة مقالية أما في حالة استدعاء القدرة على تذكر أسماء الأماكن المحاصيل : العواصم ، الموالي التصنيفات النواتج الحوادث فإن ذلك يتطلب أسئلة اختيارية من متعدد وهناك أفعال مفتاحية للأسئلة في حالة قياس القدرة على :

الاستيعاب : ترجم ، اوجه ، لخص ، اشرح ، وضح ، نفذ ، بحث ، تحدث عن ، اعد صياغة .

التحليل : جزء ، ارم - فاضل - أوجد - حلل - بحث - نافر - اربط - خطط - أوجد - عدل - اعدل صياغة .

التقويم : وازن - قوم - قارن - استنتج - انقد - ميز - دعم برأى - انقد

سادسا : تقدير عدد البنود الاختبارية :

يتطلب تقدير عدد البنود التي مستخدم في الاختبار ، معرفة :

١. نوع / شكل البنود : مقالية (طويلة - قصيرة) ، تكميل ، موضوعية الخ

٢. الغرض من الاختبار : عدد البنود في اختبار شهري يختلف عن عدد البنود في اختبار نهاية الفصل الدراسي ..

٣. عمر التلاميذ ومستوى قدرتهم : فتلاميذ المراحل الابتدائية يحتاجون وقتا أطول من تلاميذ المسويات الأعلى .

٤. درجة الثبات المطلوبة .

٥. نوع العمليات التي تتطلبها البنود : فالتذكر أسرع في الإجابة عن الفهم مثلا .

سابعا : تحليل الاختبار:

يتطلب تحليل الاختبار من المعلم تحديد :

١. عدد الطلاب .

٢. عدد الأسئلة .

٣. عدد البدائل .

٤. عدد الإجابات الصحيحة ونسبتها المئوية .

تحديد معامل السهولة الخاص بالاختبار

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد إجابات الطلاب}} \times 100$$

تصحيح الاختبار :

يستطلب تحديد درجة لكل سؤال وفي حالة الأسئلة الموضوعية يمكن استخدام معادلة للتخلص من اثر التخمين وهي

العلاقة المصححة (ع) = البنود لصحيحة في إلا (ص) - خ

ن - ١

(ح) البنود الخطأ في إلا .

(ن) عدد البدائل في البند .

■ قواعد عامة لإعداد وإخراج ورقة الأسئلة :

يجب الاهتمام بإخراج ورقة الأسئلة بحيث يكون مألوفاً ومقبولاً لما له من اثر نفسى على التلاميذ فإذا لم يكن كذلك فقد يؤثر ذلك على استجابة التلميذ ويراعى في إخراج ورقة الأسئلة مجموعة القواعد التالية :

■ أن تكون الورقة بيضاء ومقاسها مألوفاً ٤ × ٤

■ أن تكون واضحة الطباعة للأسئلة وحجم الحروف مناسبة والمسافات بين الأسطر مناسبة .

■ مراعاة الفواصل والنقط وبدايات ونهايات عبارات الأسئلة

■ استخدام الترقيم الملائم والتسلسل لأسئلة الاختبار وتوضيح رموز

الفقرات الجانوية (الهجائية) (أولاً : ١-٢ - أ- ب - ج)

== الباب الرابع == الفصل الثاني عشر : التقويم (كم) ==

- إعطاء مساحة كافية للتلميذ في الاختبارات التي تتطلب الإجابة على ورقة الأسئلة .
- تحديد الزمن الملائم للاختبار مع كتابة علامة الاختبار الكلية .
- تمييز الفقرات أو الكلمات عند وضع السؤال بكتابتها بنمط عريض أو مائل أو وضعها بين قوسين حتى يستطيع التلميذ تمييزها بسهولة .

قضايا للمناقشة :-

- الفرق بين القياس والتقويم
- تعدد أغراض التقويم
- أدوات القياس والتقويم التربوي
- جدول المواصفات
- تصميم الاختبارات

تكليفات :-

- تخير وحدة دراسية من تخصصك ثم صمم جدول مواصفات
- صمم أداة قياس (اختبار - مقياس) في مجال تخصصك في إحدى مهارات التدريس

تعيين :-

- أعد ورقة بحثية في استخدام البورتفوليو في قياس تقدم المعلمين .

الفصل الثالث عشر

دليل المعلم والمنهج الدراسي

- علاقة الكتاب المدرسي بدليل المعلم .
- فلسفة دليل المعلم .
- أهمية دليل المعلم .
- عناصر أساسية في دليل المعلم .
- مواصفات دليل المعلم .
- محتويات دليل المعلم .

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادراً على .

- تحديد فلسفة دليل المعلم .
- شرح علاقة دليل المعلم بالكتاب المدرسي .
- تحديد أهمية دليل المعلم .
- توضيح العناصر الأساسية لدليل المعلم .
- تحديد مواصفات دليل المعلم .
- شرح محتويات دليل المعلم .

يشمل المنهج الدراسي على الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية والمحتوى الذى يحقق الأهداف وأساليب وأدوات التدريس والتعليم ثم التقييم . ويتضمن المحتوى الدراسى لى مقرر دراسى الحد الأدنى للمادة الدراسية التى يجب أن يتعلمها التلاميذ وعلى المعلم أن يتناول هذا المحتوى فى خبرات ومواقف تعليمية جيدة وثورية بحيث يكون من شأنها مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التى صممت للمنهج الدراسى .

ولكى يتمكن المعلم من القيام بأدواره التنفيذية يجب أن يمتلك العديد من المهارات التى تمكنه من القيام بالعملية التعليمية على الوجه الأكمل ، ولذلك نرى محطتى المناهج يضعون فى اعتبارهم إعداد مواد تعليمية تساعد المعلم فى عمليات تنفيذ المنهج وهو ما يطلق عليه دليل المعلم .

وتتعدد الأسماء التى تطلق على دليل المعلم مثل كتاب المعلم ، مرشد المعلم . إلا أن الهدف الرئيسى هو مساعدة المعلم على تنفيذ المنهج بصورة سليمة وفق ما خطط له من قبل المصممين .

■ علاقة الكتاب المدرسى بدليل المعلم.

العلاقة بين الكتاب المدرسى ودليل المعلم تعد علاقة تكاملية فكل منهما يساعد فى توضيح الآخر ويكمله فالكتاب يقدم المعلومات الأساسية التى يجب أن يتعامل معها التلميذ والدليل يوضح إجراءات تعليم وتعلم وقياس تلك المعلومات والخبرات . كما أن الكتاب يعد الحد الأدنى من المعلومات اللازمة لكل من المعلم والتلميذ إلا أن الكتاب المدرسى حين يتم تصميمه فهو يخطط ويصمم فى ضوء مجموعة من الأهداف المحددة التى قد نفذت عن المعلم مما يجعله يدرس الكتاب

كما يراه هو لا كما خطط له ومن هنا وجب أن يقف المعلم على أهداف الكتاب وأغراضه وفعالياته حتى تتحقق الأهداف بصورة سليمة ومرغوبة ومن هنا يأتي دور (دليل المعلم) الذى يشرى المواقف التعليمية ويشرى دور المعلم بصورة سليمة .
ويستطلب الأسلوب العلمى فى تصميم وبناء المناهج والمواد الدراسية أعداد مجموعة وثائق سليمة تساعد العاملين بالتعليم على التحكم فى جودة المناهج والمواد التعليمية

وفى ضوء ذلك يأتى دليل المعلم متضمناً مجموعة من الفعاليات والتوجيهات والإرشادات التى تساعد المعلم فى صياغة الأهداف وتخطيط الدروس واستخدام إستراتيجيات التعليم وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية وتصميم أدوات القياس والتقييم .

■ الفلسفة التربوية لدليل المعلم .

ينبثق دليل المعلم من فلسفة أو فكر تربوى يستند لعدد من المحاور الأساسية بعضها يرجع إلى مفهوم طبيعة التدريس ومفهوم طبيعة المتعلم ومكونات كل منهم وعلاقة ذلك بنظريات التدريس والتعليم .
وأيضاً ظروف المجتمع وأفكاره وقيمه وعاداته وتقاليده ومستواه الحضارى وفلسفته ونظريته ورسالته .

كما يتأثر دليل المعلم بما يقع فى المدرسة من أحداث وتغيرات وأدوار مهنية وتربوية وغير ذلك .

■ أهمية دليل المعلم .

يعد دليل المعلم مفيداً للمعلم لأن أى اتجاه جديد فى التربية والتعليم يظل حبراً على ورق أن لم ينتقل إلى فكر ووجدان وسلوك المعلم ، والسبيل إلى ذلك

هو أن تقدم الفكر الجديد إلى المعلم في جوانبه النظرى والتطيقى من خلال دليل يسترشد به المعلم ونقول يسترشد هنا بمعنى أن هذا الدليل لا يعد حجراً أو قيداً على فكر المعلم ولكننا نعتبره بداية ومثراً لتفكير المعلم وإبداعه في هذا المجال . لذلك فإن أهمية هذا الدليل للمعلم ترجع إلى :

١ . يقدم الدليل إطاراً نظرياً شاملاً للمعلم يدرك من خلاله طبيعة المادة الدراسية وإجراءات تعليمها ومصادر تعلمها من خلال إجراءات محددة وخطوات متتابعة ومتسلسلة .

٢ . يقدم دليل المعلم الإمكانيات الأساسية التى يحتاجها المعلم لكي يقوم بالتدريس الواعى والناجح لمادة تخصصه ويمكنه من مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف .

٣ . يقدم الدليل مجموعة من الضوابط والمحددات التى يجب أن تؤكد ممارسات تفكير تلاميذه نحو أهداف المادة الدراسية .

٤ . يحدد دليل المعلم نوعية المهارات الأساسية اللازمة التى يجب أن يتمكن منها التلميذ أثناء دراسته للمواد الدراسية ليكون قادراً على تحقيق أهدافه .

٥ . يؤكد دليل المعلم أن المادة الدراسية ليست إلا وسيلة تساعد في تحقيق غايات المنهج وتوجهاته فهى وسيلة لبناء العقل والوجدان - وتنمية القدرة على التفكير .

٦ . يقدم دليل المعلم نماذج لدروس يمكن من خلالها تحقيق أهداف المواد المقررات الدراسية وتنمية قدرات التلاميذ الفكرية والحسية والوجدانية

وتستهدف تلك النماذج أن يقوم المعلم بتخطيط دروس أخرى على

نفس النسق أو مخالفة . بحيث تعبر عن قدرته على التفكير .

■ العناصر الأساسية في دليل المعلم

أولاً : تعريف بالمادة الدراسية .

وهي مقدمة مختصرة عن طبيعة المادة الدراسية متضمنة فلسفتها وأهدافها

العامة وأهميتها للمتعلم التي تصمم من أجله كما تتضمن تلك المقدمة تعريفاً

بفروع المادة ومجالاتها مع تحديد ما يتاوله التدريس منها .

ثانياً : المستوى الدراسي .

في هذا الجزء من الدليل يتعين على مصمم المقرر الدراسي أن يحدد

المرحلة والصف الدراسي الذي يصمم له المقرر مع إعطاء فكرة عن مستوى

المتعلم وقدراته وخصائص المرحلة النهائية التي يمر بها وما سبق له دراسته في

صفوف سابقة حتى يمكن معرفة التابع والنمو في مستوى المقرر الدراسي .

ثالثاً : الأهداف العامة للمادة الدراسية :

من الموارد الهامة عند بناء الدليل تحديد الأهداف العامة للمادة الدراسية

للصف الدراسي الذي من أجله يوضح الدليل ويتطلب ذلك مراجعة عامة للمادة

الدراسية للوقوف على أبعادها والتعرف على أحدث ما توصل إليه العلم في إطار

هذه المادة وبراعي عند تحديد الأهداف المرغوبة أن تكون مصاغة بطريقة سليمة

وإجرائية . وأن تقيم بمسويات التفكير العليا وقدرات التلميذ الإبداعية .

رابعاً : توصيف المقرر :

يتضمن هذا الجزء في دليل المعلم وصفاً مختصراً لخصى المقرر بصورة عامة

مع الإشارة إلى الوحدات الدراسية الزمنية المحددة لها . وطبيعة الدراسة فيه)

نظرية - تطبيقية - جماعية - فردية إلخ) .

خامساً : تحديد الوحدات :

وفي هذا الجزء من الدليل يعين تحديد عناوين الوحدات مع مراعاة أن

تكون :

- مرتبطة بالأهداف .
- جذابة ومشوقة للمتعلم .
- منظمة في تابع منطقي وسيكولوجي .

سادساً : تخطيط الوحدات :

في هذا الجزء من الدليل يتضمن تحديد ما يلي :

١. عنوان الوحدة :

ويكون مشوقاً جذاباً يعكس ما بداخل الوحدة من أفكار بشكل يدفع التلميذ نحو البحث وحب المعرفة فيما وراء هذا العنوان ... فقد يثير تساؤلاً يحتاج لإجابة أو يعرض فكرة جديدة أو يدعو إلى أداء عمل يتناسب واهتمامات التلميذ .

٢. مقدمة للوحدة وتتضمن ما يلي :

أ- أهمية الوحدة ويوضح دليل المعلم أهمية هذه الوحدة بالنسبة لتلميذ الصف الدراسي والمرحلة التي يصمم لها .

ب- محتوى الوحدة في صورة عرض متتابع ومتسلسل ومنظم بصورة تشمل وصفاً موجزاً لمحتوى الوحدة وعدد دروسها وموضوع كل درس والزمن الذي يحتاجه التلميذ لدراسة تلك الوحدة والتي توضح بنيتها المعرفية .

ج- الأهداف العامة ومدى ارتباطها بالخبرات التي تتضمنها الوحدة : أي مدى ما تحققه هذه الوحدة من الأهداف العامة للمقرر .

٣. الأهداف الإجرائية للوحدة وتصنف إلى :

- أهداف معرفية .
- أهداف مهارية .
- أهداف وجدانية .

٤. المدركات والمفاهيم والتعميمات الأساسية :

تحدد المدركات وأهم المفاهيم المتضمنة والتعميمات الأساسية التي يتضمنها محتوى الوحدة والتي توضح بنيتها المعرفية.

٥. الأنشطة التعليمية :

وقسم بنمو التلميذ كفرد أي أنها تعكس ما تم وضعه من أهداف ولا تقتصر الأنشطة على إمداد التلميذ بالمعلومات والحقائق الواردة في الدرس بل تتنوع كما يلي :

أ- أنشطة تهيئية تهدف إلى إثارة دافعية المعلم ورغبته في تعلم موضوع الدرس وتحت على التفكير والمشاركة الإيجابية .

ب- أنشطة تنموية قسم بمساعدة المعلم على النمو في إطار موضوع الوحدة وأهدافها .

ج- أنشطة فردية وأخرى جماعية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

د- أنشطة تقييمية تهدف إلى التعرف على التعلم الدال على مدى ما نحقق من أهداف .

٦. مصادر التعلم :

يراعى أن يهتم دليل المعلم بتحديد المصادر التي من الممكن أن يستعين بها المعلم لتناول وحدات المقرر وتعليمها ومن هذه المصادر :

- خبرات التلاميذ .
- الكتاب المدرسي .

- مصادر إضافية (رحلات - متاحف - ندوات إلخ) .
- وسائل تعليمية متنوعة (خرائط - أفلام - نماذج - تسجيلات إلخ) .
- ٧. أنشطة إضافية للمقرر:

يعد هذا الجزء من الأجزاء الهامة في دليل المعلم والتي يرجى أن تكون محل اهتمام من مصمم الدليل ولديه يقترح أنشطة إضافية للتلميذ تكون أكثر تقدماً حتى لا ينتهي بنهاية المقرر وحتى يستمر المتعلم في البحث والتفكير .

- ٨. أنشطة تقييمية للمقرر:

وهنا يمكن لمصمم دليل المعلم تحديد أساليب التقييم التي تناسب مع المقرر والتي يجب أن يستخدمها المعلم والتي تناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتشمل :

 - أنشطة يقدمها المعلم للفتاتين .
 - أنشطة يقدمها المعلم للمتوسطين .
 - أنشطة يقدمها المعلم لبطي التعلم .

ويعتبر دليل المعلم بمثابة الخطة التي يسير عليها المعلم في تدريسه للمقرر الدراسي بوضوح وتكامل ويؤدي دليل المعلم دوراً فعالاً في توضيح مراحل وخطوات تدريس الموضوعات الدراسية مما يوفر للمعلم إطاراً عاماً ومفصلاً في نفس الوقت للتعامل مع المقرر الدراسي .

- مواصفات دليل المعلم.

١) أن يعكس الدليل إطاراً محدداً يتبناه المعلمون في تدريسهم ويتحقق أهداف المقررات الدراسية .

٢) أن تكون الأفكار المتضمنة في دليل المعلم واضحة وحلية من خلال مراعاة ما يلي :

- عرض الأفكار في تنابع منطقي .
 - تقديم المادة التعليمية الملائمة .
 - تقديم الأمثلة والتشبيهات التي توضح الأفكار وتدعمها .
 - التسلسل المنطقي للأفكار وإجراءات الدرس .
 - الإيجاز بحيث يكون الدليل مختصراً .
 - البساطة بحيث يتضمن الدليل ببساطة المفهوم واللغة
- ٣) تقديم البدائل التي تقابل حاجات المتعلمين والمعلمين وتوفر فرصاً متنوعة .
- ٤) الوعي بالمتطلبات التربوية والمبادئ التربوية في طرق وأساليب التدريس التي يتناولها الدليل وارتباطها بالنظريات العلمية والتربوية والسيكولوجية .
- **محتويات دليل المعلم .**
- ١) مقدمة الدليل :

- وبعرض فيها أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج الدراسي بشكل مختصر حتى يلم المعلم بالفكر التربوي وراء المنهج مع مراعاة أن يوضح ذلك .
- دور التلميذ في العملية التعليمية .
 - توجهات المجتمع ومتطلباته الاجتماعية .
 - أهداف الدليل .
 - أبواب ومكونات الدليل والتي توضح الصورة له .
 - وظيفة دليل المعلم في تدريس المنهج .
 - توضيح العلاقة بين محتوى المنهج ودليل المعلم
 - تعريف بالمادة الدراسية .

■ التطورات الحديثة في مجال المناهج والتدريس .

٢) أهداف المنهج :

ينبغي أن يتضمن هذا البند العنصر التالية :

- مصادر اشتقاق أهداف المنهج .
- مستويات الأهداف (الغايات Aims المرامي Goals الأهداف التعليمية Objectives وعلاقة هذه المستويات بعضها البعض)
- الأهداف العامة للمادة الدراسية .
- مجالات الأهداف (معرفي - نفسحركي - وجداني)
- علاقة الأهداف بالأنشطة التعليمية المختلفة .
- الصياغة الإجرائية للأهداف وعلاقتها بعمليات التقييم .

وتساعد الأهداف المحددة للمنهج في تحديد نواتج التعلم التي يجب بلوغها لدى التلاميذ ، وبذلك يستطيع المعلم أن يرى كل هدف من أهداف المنهج في صورته الكلية والتفصيلية ، حتى يتعرف على جوانب التعلم التي يجب عليه أن يوفرها في المواقف التعليمية اليومية.

٣) المحتوى (محتوى المقرر الدراسي)

ويتضمن هذا البند وصفاً للمقرر يحتوي على العناصر التالية :

- المدركات والمفاهيم والتعليمات الأساسية المرتبطة بمحتوى المنهج
- توضيح موجز عن كيفية عمل مصفوفة المدى والتتابع
- معايير اختيار المحتوى (مادة علمية وخبرات تعليمية)
- معايير تنظيم المحتوى (مادة علمية وخبرات تعليمية)
- حسب طبيعة المادة الدراسية .

ويتم عرض تلك الجوانب مع بيان علاقتها بأهداف المنهج والأهداف النوعية ، ويتم ذلك بشكل تفصيلي في جداول يبين منها المعلم العلاقات الطولية والعرضية بين الأهداف والمحتوى ويفضل معالجة المحتوى بالأسلوب التحليلي ، بحيث يتم بيان ما تحويه كل وحدة من وحدات المحتوى أو كل موضوع من المفاهيم التي يجب تعليمها أو تلميحها ، وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية وبالمفاهيم الفرعية ، وكذلك بالحقائق والمعارف المرتبطة بكل مفهوم من تلك المفاهيم .

٤ التطبيق داخل حجرة الدراسة :

يتضمن هذا البند العناصر التالية :

- بيئة التعليم المناسبة
- استراتيجيات التدريس
- الأنشطة التعليمية التي تصمم بهدف إشباع حاجات التلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة
- الأنشطة الإضافية لرعاية الفروق الفردية

٥ مداخل تدريس المواد الدراسية

تتضح الأهداف من استخدام العديد من مداخل التدريس في تيسير الفهم وتبسيط المادة الدراسية ويتناول دليل المعلم قراءات متنوعة حول مختلف الأساليب والمداخل والإستراتيجيات التدريسية التي تمكن المعلم من التدريس الفعال كما يقدم الدليل بعض نماذج وأمثلة تفصيلية بحيث يلتمس المعلم بصورة واضحة طبيعة المطلوب من تفاعله مع تلاميذه وتعدد الأساليب والمداخل التدريسية التي تمكن أن يتضمنها دليل المعلم فهناك

▪ المدخل الدراسي

▪ المدخل البيئي

- المدخل الزمني
- المدخل المنطقي
- مدخل النظم
- مدخل الأحداث الجارية
- مدخل التقنيات التعليمية

وبالتالى فإن دليل المعلم بكل ما يقدمه من تلك المدخل وتطبيقاتها يساعد المعلم فى استخدامها ويمكنه من التخطيط والتنفيذ فى مجال تخصصه ويمكن للمعلم الماهر تطوير ما يتضمنه الدليل من خلال ابتكار نماذج تطبيقية أكثر ارتباطا بالواقع والقلب على الصعوبات التى تواجه عملية التعليم والتعلم .

٦ الوسائل والتقنيات التعليمية :

ويراعى فيها أن يهتم الدليل بتحديد الوسائل والتطبيقات التى من الممكن الاستعانة بها فى تدريس المقرر بحيث لا تستخدم الوسائل التعليمية حسب الصدفة بل يتم التخطيط لها واستخدامها بصورة علمية سليمة يراعى فيها طبيعة المادة الدراسية والموضوع الدراسي ومستوى واستعدادات وقدرات التلاميذ ومن ثم فإن عرض الوسائل والتقنيات فى دليل المعلم يعد عرضا وظيفيا يدرس من خلاله المعلم طبيعة الوسيلة وإمكاناتها وأساليب الاستفادة منها وعلاقتها بالمقرر الدراسي والأهداف وتضمن دليل المعلم نماذج تطبيقية للوسائل التعليمية فى تدريس المقرر بما يساعد على تحقيق أعلى استفادة منها . وزيادة إثارة التلاميذ ورفع معدلات دوافعهم إلا أن دليل المعلم لا يتضمن كل الوسائل

التعليمية فقد يكون هناك وسائل أخرى المفضل وهذا يتوقف على قدرة المعلم وإمكاناته فما يشمله الدليل ليس أكثر من نماذج يهتدى بها في عملية التدريس .

٧) الأنشطة التعليمية / التعليمية :

وهي أنشطة مخططة يقدم الدليل نماذج لها يقتدى المعلم بها في تدريسه ومن هذه الأنشطة (التمهيدية - التطويرية - التقييم - الانترائية - العلاجية) انظر الفصل الخاص بتخطيط الأنشطة المنهجية .

ويراعى دليل المعلم في تقديم الأنشطة التعليمية / التعليمية أن تكون وظيفية ومخططة بدقة وموجهة للتلاميذ وان تكون تعاونية ويتطلب ذلك وعى المعلم بقيمة النشاط المدرسي وأهميته في المساعدة على تحقيق الأهداف ودليل المعلم بكل ما يشمله من أنشطة يقصد بها أن يرى ويقوم المعلم معنى النشاط وجوانبه وكيفية تخطيطية وتنفيذية ويقوم المعلم بالفعل بتنفيذ تلك الأنشطة مع تلاميذه أو تخطيط أنشطة أخرى يرى أنها أساسية ومهمة وممكنة بالنسبة للتلاميذ ومن تلك الأنشطة ما هو متاح أمام المعلم ومنها ما يمكن أن يقوم بالتخطيط له وتناوله حسب طبيعة المقرر والموقف التعليمي والمتغيرات التربوية .

٨) الاتجاهات الحديثة والمعاصرة :

يقدم دليل المعلم التطورات الحديثة الجارية في ميدان النهج والتدريس والتي يجب أن يعرفها المعلم وذلك في صورة عرض مختصر للاتجاهات الحديثة ونتائج البحوث التربوية والسيكولوجية والتي توفر للمعلم معلومات تساعد على تنفيذ النهج بصورة سليمة .

وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل الخبراء والمتخصصين في تصميم أدلة المعلمين إلا أن العديد من المعلمين يعزفون عنها تحت دعوى أنها لا تقدم جديد

وهذا قصور من المعلمين إذا أن وظيفة الدليل هو تقديم خبرة عملية للمعلومات النظرية التي يعرفها المعلم ولكنه لا يستطيع تطبيقها فهو يعرف كيف يخطط للدرس ولكنه لا يستطيع أن يضع خطة سليمة ويعرف طريقة حل المشكلات ولكنه لا يستطيع أن يصمم سيناريو لاستخدامها ويعرف المدخل الدراسي ولكنه لا يمكنه تنفيذه خلال التدريس ودليل المعلم هنا يقدم فرصة للمعلم لتطبيقات ومواقف عملية يتم من خلالها تنفيذ تلك الأفكار

٩) التقويم :

يتضمن دليل المعلم في هذا البند العناصر التالية :

▪ أدوات التقييم المختلفة وأساليبه (مثل أنواع الاختبارات المختلفة والاستبيانات ، وبطاقات الملاحظة ، الاختبارات محكية المرجع التي تستخدم في تقييم عمليات التعليم الفردي ، وأدوات تعلم ذاتي يستخدمها التلاميذ) .

▪ كيفية تقييم جوانب النمو المختلفة للتلاميذ باستخدام أدوات متنوعة .

▪ كيفية تقييم المنهج في ضوء صدق محتواه وتتابعه المنطقي ووفائه بحاجات

التلاميذ وتأييده في تعلم المناهج الأخرى

ويعتبر التقويم من أهم العمليات التي يهتم بها من يقوم بالتدريس والتقويم عنصر أساسي من عناصر المنهج الدراسي والتقويم ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة هدفها تشخيص جوانب الضعف والقوة في الأداء التعليمي وتحديد المعايير والمستويات التربوية الأساسية التي يتم في ضوءها الحكم على نجاح التعليم ولذلك

فإن استخدامها مع أمثلة تقييم جدول المواصفات أى إعداد الأدوات بصورة علمية سليمة (انظر الفصل الخاص بالتقويم)

ويؤكد دليل المعلم على أن الأسئلة ليست هى الأسلوب الوحيد أو الأمثل الذى يمكن من خلاله الحكم على مستويات التلاميذ أو مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف وتساعد عملية التقويم فى إمداد المعلم بالبيانات والمعلومات التى تساعد فى تكوين صورة كلية وحقيقية عن كل تلميذ وبالتالى يستطيع تحديد إيجابيات الأداء وسلباته وجوانب القصور وعلاجه والمقومات وكيفية التغلب عليها .

الفصل الرابع عشر .

تقنيات تعلم المنهج الدراسي

- مميزات الوسائل التعليمية .
- ماهية الوسائل التعليمية .
- تصنيفات الوسائل التعليمية .
- العلاقة بين الأهداف والوسيلة .
- مواصفات الوسيلة الناجحة .
- التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية .
- التعليم الذكي والمنهج الدراسي .
- الحاسب الآلي في كوسيلة تعليمية .
- الحاسب الآلي كإداة للتعليم
- الوسائط المتعددة
- خطوات برمجة الدروس التعليمية آليا
- الإنترنت كاستراتيجية تعليمية للمنهج الدراسي
- الشبكة العنكبوتية .
- التدريس الذكي ودور جديد للمعلم .

يفترض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- توضيح دورا الوسائل في تعليم المنهج الدراسي
- نشرح تصنيفات الوسائل التعليمية .
- نوضح خطوات استخدام الوسيلة .
- نوضح خطوات استخدام الوسيلة .
- نوضح إجراءات استخدام الحاسب الآلي في تعليم المنهج .
- نوضح تطبيقات الشبكة المعلوماتية في تعليم المنهج الدراسي .

اختلف مفهوم الوسائل التعليمية من فترة زمنية إلى أخرى وبصورة متسارعة ومتوافقة مع التطور المنهجي والتكنولوجي .

وإذا كان المنهج الدراسي يتكون من مجموعة خبرات تربوية تقدم من خلال مواقف تعليمية محددة فهو لا يقتصر على مجرد المعلومات والمعارف ولكنه يشمل المهارات والاتجاهات والقيم . ويمكن للخبرة المنهجية أن تقدم كخبرة مباشرة وبعضها كخبرة غير مباشرة ويتطلب ذلك خبرات بديلة في صورة رسوم وأشكال وصور وأفلام سمعية بصرية وأجهزة وأدوات ومماذج وعينات وتختيلات ومعارض ومتاحف الخ

وتساهم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية من خلال المنهج الدراسي في تحقيق العديدة من الأغراض التربوية مثل :-

- تكوين المفاهيم العلمية بصورة جلية وواضحة فالوسيلة التعليمية تساعد على التجريد الذي تقدم به المفاهيم وذلك من خلال توضيح خصائصها وأمنيتها من خلال الصورة والرسوم والأشكال الخ.
- زيادة قدرة التلاميذ على الفهم من خلال ما تقدمه الوسيلة من أفكار وأشياء تساعد على إدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج وتفسير الظواهر وتعرف مكوناتها وأبعادها بصورة متحكم فيها .
- اكتساب المهارات الحياتية فالوسائل تقدم للتلاميذ خبرات مناسبة وملائمة تمكنهم من التركيز والتقليد والممارسة والتجريب واكتساب المهارات بصورة مستغف وتقدمه التحصيلي مما يسر له عملية التعلم والاحتفاظ بالخبرات المكتسبة لفترة قصيرة .

■ استخدام الأساليب العلمية في التفكير لاستخدام الوسيلة التعليمية يمكن أن يعرض أمام التلميذ خطوات التفكير العلمي ويساعد على الاستفادة من ذلك في حياته اليومية .

■ تكوين الاتجاهات والقيم من خلال ممارسات التلاميذ التعليمية كالحفاظ على النظام واحترام آراء الآخر ومساعدة الزملاء والتعاون الإيجابي .

■ تنمية التفكير المنهجي من خلال ما يقدمه من خلال الوسيلة التعليمية من أفكار وأساليب التعامل منها من خلال عمليات التفكير كالملاحظة والتفسير والتنبؤ والتحليل..... الخ

■ مميزات الوسائل التعليمية بالنسبة للمنهج الدراسي :

١- التشويق والجاذبية من خلال ما تقدمه الوسيلة من مؤثرات سمعية أو بصرية أو أدائية مما يثير التلميذ ويوقظه .

٢- إحياء المعنى من خلال الأمثلة والتشبيهات والتطبيقات وذلك عندما يعجز التلميذ عن إدراكها مثل الشجاعة النصر- التغير- المواد- الثروات .

٣- توسيع الخبرة من خلال ما نتيجة الوسائل للتلميذ من موضوعات متنوعة ومتوازنة ومتابعة في مجالات متنوعة (المقررات الدراسية)

٤- المساعدة على الفهم وإدراك المعاني والأفكار بصورة حية وعملية قائمة على المتابعة الجيدة والفهم الواعي . لأبعاد الخبرة بمستوياتها .

٥- تعلم المهارات من خلال تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية وكيفية حفظها وحفاظتها عليها .

٦- تنمية القيم والاتجاهات السليمة من خلال إدراك التلاميذ لجوانب الإعجاز وللجهـد الإنساني في شتى المجالات .

٧- تنمية الذوق الجمالى والأدبى واكتساب مهارات التعامل مع الآخرين ونمو الحساسية الاجتماعية .

٨- مراعاة الفروق الفردية فالمعلم النابه الذى يستخدمها ، أى الوسائل التعليمية يستطيع التعامل مع الفروق الفردية لدى التلاميذ وتبسيط المعلومات من خلال أساليب العرض المختلفة .

٩- استعادة الماضى والغلب على البعد الزمنى من خلال ما توفره الوسيلة من مواقف تحاكي الماضى من حيث الشكل والموضوع ومثال ذلك (القرية الفرعونية بالجيزة)

١٠- التغلب على السبب المكائى من خلال تقريب البعد وما لا يستطيع التلميذ الوصول إليه كتعبان البحار أو مجرات الفضاء الخارجى.

١١- تسريع البطئ وإبطاء السريع من خلال التحكم فى سرعة العرض وبالتالى ما يحدث خلالا شهور يمكن أن يلحظ التلميذ خلالا دقائق أو ساعات وما يحدث خلالا نواة يراه خلال ساعة .

١٢- تكبير وتصغير الأشياء من خلال النماذج واستخدام الأجهزة العلمية الميكروسكوب وأساليب التشريح .

١٣- معالجة اللفظية وتكوين المفاهيم وعقد المقارنات بين الظواهر المختلفة .

■ ماهية الوسائل التعليمية:

تعدد مفاهيم الوسائل التعليمية حيث مفهوم الوسائل التعليمية من فتره زمنية إلى فتره أخرى . حيث ارتبط مفهوم الوسيلة التعليمية بالحواس حيث ظهرت الوسائل ارتبط مفهوم الوسيلة التعليمية بالحواس حيث ظهرت الوسائل البصرية وبعضها اهتم بالسمع و أطلق عليه الوسائل السمعية من هذا النوع

الوسائل السمعية / البصرية ، ثم أطلق مفهوم وسائل الإيضاح المعينة على التدريس ثم ظهر مفهوم الوسائط التعليمية كوسائط للاتصال باعتبارها قنوات اتصال تساعد في نقل الرسالة (محتوى) إلى التلميذ ثم ظهر مفهوم تكنولوجيا التعليم كرد فعل للثورة التكنولوجية ومرورها في عملية التعليم والتعلم .

- الوسائل التعليمية كمفهوم تقليدى يقصد بها المواد والأدوات والأجهزة أو قنوات الاتصال التى تنقل أو تنتقل بواسطتها المعرفة للدراسة .
- أما الوسائل التعليمية كمفهوم حديث فيقصد بها نقل المعرفة تخطيطا وتطبيقا وتقويعا لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية و ذلك باستخدام أفضل الطرق لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمتربطة بل المتكاملة للنظام التعليمى
- الوسيلة التعليمية / التعليمية ويقصد بها مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التى يستخدمها المعلم أو المتعلم لنقل محتوى معرفى أو الوصول إليه . داخل الفصل الدراسى ، اخارجة بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم .
- الوسيلة التعليمية/ التعليمى يقصد بها أية وسيلة بشرية أو غير بشرية ، تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعلم إلى المتعلم ، ويسهم باستخدامها بشكل وظيفى في تحقيق أهداف التعلم .
- تكنولوجيا التعليم / التعلم منظومة متكاملة تتكون من العناصر (الإنسان- الآلة- الآراء - الأفكار - أساليب العمل - الإدارة) بحيث تعمل داخل إطار واحد لرفع كفاءة العملية التعليمية.
- تكنولوجيا التعليم / التعلم نفى الوسائل والأجهزة التى يعتمد عليها المعلم أثناء قيامه بالعملية التربوية على نحو مناسب وفعال "



جلول (١٧) مقارنة بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

الوسائل التعليمية	تكنولوجيا التعليم
<ul style="list-style-type: none"> تتسم بمجموعة من الأدوات والتجهيزات والآلات والمعدات 	<ul style="list-style-type: none"> تتسم بجمهور العملية التعليمية / التعليمية حيث تتسم بطريقة ومنهج التنظيم والتحليل .
<ul style="list-style-type: none"> تعتبر جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التدريس أو عملية التعلم . 	<ul style="list-style-type: none"> تعتمد على التخطيط والبرمجة التي تزيد من كفاءة المنظومة التعليمية ، وتؤدي إلى استقلال الموارد البشرية والمادية الاستغلال الأمثل ، ومن ثم إعادة بناء المنظومة التعليمية .
<ul style="list-style-type: none"> تعتبر عنصر من عناصر منظومة تعليمية شاملة متكاملة 	<ul style="list-style-type: none"> طريقة تفكير وأسلوب لحل المشكلات التربوية بالاستعانة لحل المشكلات التربوية بالاستعانة بنتائج البحوث التربوية .

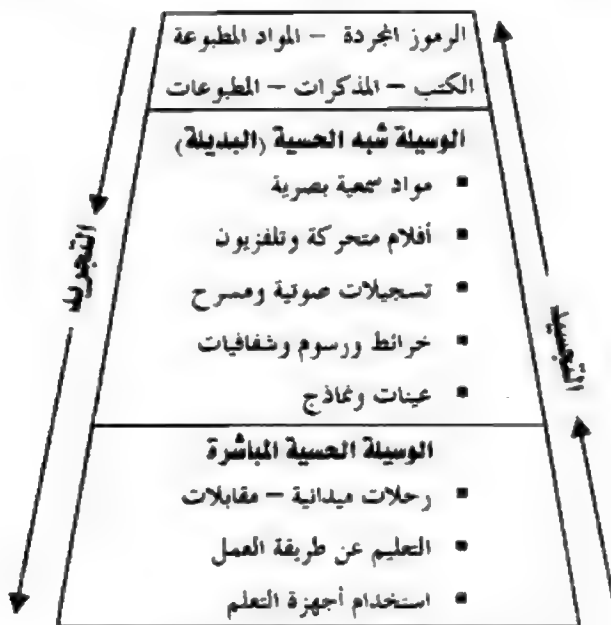
تصنيفات الوسائل التعليمية

من أشهر التصنيفات التي استخدم في مجال الوسائل التعليمية تصنيف إدجارديل بـمرم الجيزة *Core of Experience* وفيه تقسيم للوسائل التعليمية إلى مجموعات ثلاث .

- الوسائل الخمسة .
- الوسائل شبه الخمسة
- الوسائل المجردة

٢- تصنيف أوسلن :-

- وفيه يتم عرض الوسائل من خلال ثلاث أقسام هي :-
- وسائل حسية من البيئة (خبرات مباشرة)
 - وسائل شبه حسية (خبرات بديلة)
 - وسائل معنوية (رموز مجردة) شكل (٤٦)



شكل (٤٦) تصنيفات أوسلن للوسائل التعليمية

٣- تصنيف أدنيج :

- ويمثل هرم مقلوب مكون من خمسة أقسام هي :-
- خبرات البيئة الحسية .
 - خبرات الأفلام والتلفزيون (البديلة)
 - خبرات ثابتة وناطقة شفافيات .
 - خبرات الرسوم والصور .
 - خبرات الأشكال التوضيحية .



شكل (٤٧) تصنيف أدلنج للوسائل التعليمية

■ العلاقة بين الوسيلة التعليمية والأهداف التدريسية

تباين إمكانيات الوسيلة التعليمية ودورها في تحقيق الأهداف عن الناحية المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية .

جدول (١٨) العلاقة بين الوسيلة التعليمية والأهداف التدريسية

الهدف	درجة التحقيق	عالية	متوسطة	منخفضة
معرفية		<ul style="list-style-type: none">برامج تلفزيونية.أفلام متحركةعروض توضيحيةكتب مترجمةحاسب آليوسائط متعددة.	<ul style="list-style-type: none">صور ثابتة.كتب مصورة.شرح شفوي.	<ul style="list-style-type: none">شرائط كاسيتغلاذج.

وجداية	<ul style="list-style-type: none"> برامج تلفزيونية أفلام متحركة حاسب آلى وسائط متعددة 	<ul style="list-style-type: none"> شروح شفوية شرائط كاسيت 	<ul style="list-style-type: none"> صور ثابتة غماذج كتب قصص مصورة
مهارة	<ul style="list-style-type: none"> خبرات واقعية برامج تلفزيونية أفلام متحركة حاسب آلى وسائط متعددة 	<ul style="list-style-type: none"> غماذج غير ثابتة 	<ul style="list-style-type: none"> كتب وقصص أطفال مصورة صور ثابتة

■ مواصفات الوسيلة التعليمية الناجحة .

أهم الصفات التى يجب أن تتوفر فى كل وسيلة تعليمية قبل استعمالها

وهى :-

- أن تكون متكاملة مع المنهج الدراسى .
- أن تكون متوافقة مع أهداف الدرس .
- أن تتميز بالبساطة والشكل الجذاب .
- أن تكون مثيرة لحب الاستطلاع لدى التلميذ .
- أن تراعى خصائص التلاميذ المعرفية والمهارية .
- أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس .
- أن ترغب المتعلم فى إجراء التجارب والاستمرار فى البحث .
- ألا يطفى الجانب الفنى على الهدف التربوى .
- أن تكون قليلة الكلفة .
- أن تكون سهلة الصيانة والحفظ .

■ التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية من خلال المنهج الدراسي

هناك خطوات وشروط تساد المعلم في استخدام الوسيلة التعليمية بكفاءة عالية وبما يساهم في تحقيق أعلى فائدة وإنتاجية في تعلم تلاميذه .
أولاً : الإعداد للوسيلة :

■ وضع خطة لاستخدام الوسيلة ودراسة محتوياتها جيداً ووضع أسئلة مناسبة لها .

■ دراسة العلاقة بين الوسيلة وخصائص التلاميذ الذين يتعلمون من خلالها .

■ عرض فكرة الموضوع على التلاميذ وأيضاً الوسيلة المستخدمة ومحتوياتها مع إتاحة الفرصة للمناقشة حول الوسيلة حتى يعرف ما يدور في أذهان التلاميذ .

■ قسمة المكان الملائم ومراعاة الظروف الفيزيائية والميكانيكية الخاصة بالتشغيل للأجهزة والوسائل .

■ تجريب الوسيلة قبل الاستخدام لتفادي مفاجآت التنفيذ مثل حدوث خلل أو عدم إدراك أسلوب التشغيل .

ثانياً : الاستفادة من الوسيلة :

يستوقف أسلوب الاستفادة من الوسيلة على أسلوب المعلم مع تلاميذه فإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتعبير وإبداء الرأي من العناصر التي تؤدي إلى نجاح المعلم .. وتؤثر خبرات المعلم السابقة وإلمامه بكل جديد في مجال التدريس والتخصيص الأكاديمي فرصة في إثراء تعلم التلاميذ بمعلومات جديدة لم يسدركها التلاميذ من قبل مما يحفزهم نحو المادة وتعلمها ويجب على المعلم أن يتيح الفرصة لمشاركة التلاميذ في استخدام الوسيلة ومتابعتها .

ثالثاً: التقويم والمتابعة :

يستوقف هذا على قدرة المعلم على توجيه الوسيلة نحو أبعاد و أهداف تقويم التلاميذ من الجوانب المصرفية النظرية والوجدانية والمهارية ، كما يمكن للمعلم أن يقيم الوسيلة كأداة تعليمية ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة وما أثارته من قدرات وإمكانات لدى التلاميذ . وعلى المعلم حتى تقوم الوسيلة التعليمية بدورها أن يوفق في النتائج التي حدثت من خلال استخدامها .

• التعليم الذكي و تعليم المنهج الدراسي .

ومنذ سنوات يشر العلماء والمتخصصين بمولد نظام تعليمي جديد يطلق عليه " التعليم الذكي " *Smart Instruction* أكثر جدوى وفاعلية ، محوره المستعلم من خلال التفاعل والمشاركة الفاعلة في التعلم ، وتؤدي فيه تقنيات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الممثلة في شبكات الإنترنت والشبكة الدولية للمعلومات ويذكر المتخصصين في الميدان أن مفاهيم نظام التعليم الذكي في مجالات التدريس والإدارة والتدريب قد أخذت التطور من خلال الملامح التالية :

١. إنها نظم تعليمية تعتمد على التفاعل التعليمي من المستعلم من ناحية ومصادر التعلم من ناحية أخرى بما في ذلك الكتب والأدوات والعلمين والوسائط التعليمية وهي بذلك تغلب على سلبية المستعلم في نظم التعليم الحالية .

٢. أنها نظم تعليمية تعاونية تعتمد على التعليم والتعلم التعاوني من خلال استخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعددة بالإضافة لاشتراك آخرين في عملية التواصل والمناقشة والحوار والنقد وتبادل الرأي حول كافة الآراء والقضايا .

٣. إنها تحقق بيئة تعليمية " فصل دراسي " من خلال الواقع الخائلى (*) أو ما يطلق عليه الواقع الافتراضي والذي يمكن المعلم وتلاميذه من التواصل والتفاعل الإيجابي لفظياً وإشارياً باستخدام إمكانات الحاسب وما يتضمنه من برامج ، كما تمكن المعلم من متابعة العملية التعليمية بالتوجيه والإرشاد ، وتوفر له أساليب للضبط والتحكم في السلوك الخاص بالتلاميذ من خلال الاختبارات والتغذية الراجعة الفورية ، كما تمكن المعلم من استخدام أساليب لإعاقة السلوكيات غير المرغوبة من التلاميذ .
٤. التعلم الذاتي حيث يعتمد نظام " التعلم الذكي " على تعلم التلميذ أنفسهم بأنفسهم ويتيح لهم مداخل مختلفة ومتنوعة حسب معدل خطوهم الذاتي ومستوياتهم التعليمية .
٥. الاعتماد على التعلم من أجل التمكن أو البراعة بدلاً من مجرد الحفظ والاستيعاب غير المنتج مما يشجع التلميذ على التقدم نحو أهدافه بأسلوبه وقدراته ومعدلات تقدمه .
٦. إن هذا الأسلوب من التعلم الذكي يعتمد على إثارة التلميذ واستثارة دافعيته للتقدم من خلال عمليات البحث والتجريب والتحول داخل المصادر التعليمية المبرمجة كالكتاب الإلكتروني والوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو .
٧. يوفر نظام التعلم الذكي مصادر أخرى للتعلم المتقن مثل برامج التواصل اللغوي السمعى والبصرى والكتابى وأسلوب إعداد الملفات وفتحها وإغلاقها وحفظها واستدعائها وإرسالها عبر البريد الإلكتروني من المعلم للتلميذ ومن التلميذ للمعلم .
٨. يتعامل نظام التعلم الذكي مع تنوع في خصائص المتعلمين من حيث استعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وأساليب تعلمهم بما يسمح منهم باختبار ما يلائمهم .

(*) الواقع الخائلى *Virtual Reality* "هو كل ما يحاكي الواقع أو يناظره بدرجة يجعل أنه واقع وقد يتجاوز هذا ما هو واقعى"

٩. يهتم نظام التعليم الذكى بدور المعلم كخبير في طرق الوصول للمعلومات وكمصمم للبرامج التعليمية وكممرشد وموجه للتلاميذ نحو مواقع المعلومات وكحلل للمشكلات التى تواجه التلاميذ خلال تعلمهم .
١٠. يستغل نظام التعليم الذكى على مشكلة هامة ترتبط بالتغير المعلومات وعدم قدرته المناهج الثابتة على مسايرة التغير فى والتجديد فى المجال .
- ولذا فإن ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من خلال المصادر الذكية للمعرفة بصورة فورية ومستمرة ومحاكاة الظاهرات (التي يتم دراستها) من خلال أسلوب الواقع الافتراضى .

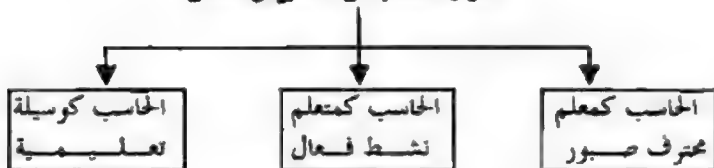
■ بيئة التعليم والتعلم فى نظام التعليم الذكى والمنهج الدراسي

- ◆ تتألف بيئة التعليم والتعلم الذكى من العديد من المكونات مثل التواصل المباشر والتواصل الكتابي والتفاعل من خلال إرسال الملفات والعرض الإلكتروني والوسائط المتعددة والعرض الحى للأفلام والصورة والرسوم المتحركة وغير ذلك والتغذية الراجعة الفورية من خلال الإجابات النصويات الآتية على أسئلة المعلم أو التلاميذ .
- ◆ كما سيتم استخدام الوسائط المتعددة والإنترنت وشبكات المعلومات المحلية والعالمية من قبل المعلم والتلميذ .
- ◆ سيتغير دور المعلم من ناقل للمعرفة لموجه و محفز للتوصل للمعرفة وكمبرمج للبرامج التدريبية .
- ◆ التنوع فى موضوعات ومحتوى التعليم بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ وأساليبهم المعرفية من خلال التابع والتنظيم وأساليب العرض والتفاعل بين (المعلم - التلاميذ - الجهاز - المصادر التعليمية) .
- ◆ توفر إمكانية لإتقان المتعلم لمهامه التعليمية والتعلم عن طريق موضوعات ومحتوى التعليم بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ وأساليب المعرفة من خلال التابع والتنظيم وأساليب العرض والتفاعل بين (المعلم - التلاميذ - الجهاز - المصادر التعليمية) .

- ◆ يقدم التدريس باستخدام الحاسوب إمكانيات لاستخدام المحاكاة عن طريق الواقع (الافتراضي) وإمكانية إجراء التجارب العملية والعروض العملية بصورة واقعية مع تجنب المخاطر والتكاليف العالية .
- ◆ توفير الوقت والجهد في أداء العمليات التدريبية المعقدة مثل إجراء عمليات رياضية مطولة أو بحث عن معلومات أو تصميم رسوم وخرائط
- ◆ يربط بين مهارات التعلم كال تفكير وإدارة الوقت والحركة والإبداع
- ◆ يوفر إمكانيات للمعلم تساعد على :-

- تصميم الرسوم والصور المناسبة للدروس
- عرض المادة الدراسية بأكثر من أسلوب .
- التقويم الدقيق للمتعلم .
- توفير الوقت .
- التعامل مع أكثر من حالة تعليمية مختلفة في وقت واحد
- تصميم الدروس والموضوعات الدراسية .
- ◆ تحسين نواتج عملية التدريس ورفع معدلات الإنجاز والإتقان .
- ◆ تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة عالية .
- ◆ تقديم موضوعات الدراسة في تابات و تسلسلات مناسبة لتعلم التلاميذ
- ◆ الإمكانيات المتاحة في الحاسب للتحكم في أجهزة التعليم مثل الصوت والطباعة والرسوم والعرض والواقعى

أدوار الحاسب فى التدريس الذكى



شكل (٤٨) أدوار الحاسب الآلى فى التدريس

■ مزايا استخدام الحاسب الآلي.

١. تنمية مهارات التلاميذ لتحقيق الاهداف التعليمية وإمكانية حل المشكلات التي تواجه المعلم داخل الفصل لزيادة عدد التلاميذ أو ضيق الوقت المتاح للتدريس
 ٢. المساعدة في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات واللغات والجغرافيا والعلوم مع إجراء مثل الرياضيات واللغات والجغرافيا والعلوم مع إجراء مناقشات مثمرة بين المعلم وتلاميذه .
 ٣. عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة .
 ٤. إتاحة بيئة تعليمية تفاعلية بالتحكم و التعرف على نتائج المدخلات في الحال بجانب التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ
 ٥. رفع متوسطات تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية .
 ٦. تقديم تعزيزاً فورياً وتغذية راجعة *Feed back* .
 ٧. تشجيع التلاميذ وترغيبهم في التعلم وتقليل من الملل والرقابة التي تشمل الفصل في وضعه العادي .
 ٨. والمحاكاة ، وانتقال أثر التعلم وتطبيقاته في الحياة العملية .
 ٩. تؤثر بيئة التعلم الذكي والفصول الذكية في اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو التعلم والمدرسة والمعرفة .
 ١٠. تقيس فرصاً تقلل من التكلفة حيث يمكن أن يتعامل معها الآن التلاميذ كل بطريقة بينما هي نفس البرامج والأساليب
- ♦ الحاسب الآلي كمادة دراسية :

من أبرز استخدامات الحاسب الآلي هو تدريسه كمادة دراسية تتضمن التعريف بالمواد الصلبة *HardWare* أو المواد الناعمة *SoftWare* وكيفية تشغيل وبرمجة وإدارة الحاسب وتصنيف البيانات وإعداد الرسوم وحفظ الملفات واستخراج البيانات والمعلومات وتعديلها .

♦ الحاسب الآلي كأداة تعليمية :

يتميز الحاسب الآلي كأداة تعليمية بالعديد من الإمكانيات التي تجعله أكثر فاعلية وفعالية في عملية التعليم والتعلم لما له من منهجية تتجاوز الفروق الفردية وتوفر للمتعلم إيجابية تساعد على التغلب على مشكلاته، وبالتالي فالحاسب الآلي أصبح وسطيا تعليميا جيدا إذا صممت برمجياته ودرّب المعلمين على استخدامه بطريقة سليمة، وبالتالي زيادة تحصيل التلاميذ والتخفيف من أعباء المعلمين من خلال :

- التقليل من أعبائهم الروتينية
- إنشاء بيئة تعليمية ذكية تقوم على التفاعل النشط والحيوي

هناك ثلاثة اتجاهات حول دور الحاسب الآلي كأداة للتعليم :

الأول: الحصول على فرص عمل من خلال ما يقدمه الحاسب من مهارات ومعارف تلائم متطلبات سوق العمل

الثاني : المساهمة في تنمية التفكير . من خلال ما يوفره من فرص للتفاعل والتعلم الخلاّق والتنوع في البرامج والمصادر

الثالث : زيادة تحصيل التلاميذ وتمكينهم من التعلم من خلال ما ينتجه من أساليب للتفاعل ووسائط متعددة وتغذية راجعة فورية ومناسبة

▪ مبررات استخدام الحاسب الآلي في تعلم المناهج الدراسية:

١. يعتبر أداة ملائمة لجميع التلاميذ الفائقين والمتوسطين وبطيء التعلم أو المعوق كل حسب معدل تقدمه وأسلوبه المعرفي .
 ٢. يهيئ بيئة تعليمية ذكية تتيح مناخا يساعد على البحث والتجري والاكتشاف والابتكار من خلال بدائل ووسائل متعددة ومتنوعة .
 ٣. يشير التفكير وينمي عملياته ومهاراته
 ٤. يسمح بإمكانات لاستخدام الوسائل والوسائط التعليمية قد لا تحققها غير ذلك من الوسائل مثل :
- الفصول الافتراضية
 - التواصل الإلكتروني

- العرض العلمي والواقع الخيالي
- عرض الأفلام ولقطات الفيديو الحية
- 5. تقدم فرص التغذية الراجعة الفورية
- مجالات استخدام الحاسب الآلي في عملية التدريس :
- ♦ الحاسب الآلي كأداة تعليمية :

يركز استخدام الحاسب الآلي كأداة تعليمية علي إعطاء دورا كاملا للتعليم من خلال استخدام الحاسب ، ويقع الدور كاملا في هذا الأسلوب علي الحاسب بداية بالتخطيط للتدريس ثم قياس المتطلبات القبلية وتسكن التلاميذ حسب مستوياتهم ثم متابعة تقدمهم حتى نهاية التعلم .

♦ الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية :

يعد استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية كدور السورة وأجهزة العرض حيث يستطيع المعلم القيام بتخطيط الدروس وعرضها من خلال الحاسب من خلال برنامج (*power point*) مما يوفر الوقت والجهد ويفري العرض بالصورة والرسوم مما يشكل عامل تشويق وجاذبية للتلميذ ويهدف استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية إلى :-

- تصميم خطط التدريس والتربية علي أسس معاصرة من خلال الاستفادة من التقدم التكنولوجي .
- تصميم خطط المناهج والمقررات الدراسية علي أسس علمية من خلال التطبيقات العلمية للمعلومات .
- رفع مستوى عملية التعليم / التعلم من خلال زيادة سرعة التعلم وزيادة فاعلية طرق التدريس ، وتحقيق معايير عالية لعملية التعليم .
- استخدام التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية .

== الباب الخامس == الفصل الرابع عشر : تقنيات تعلم المنهج الدراسي ==

ويعد استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية كاملة يتم من خلالها عملية التعليم من الألف إلى الياء أما استخدام الحاسب الآلي كأداة في التعليم حيث يستخدم لفترات محددة في الدرس كاسلوب عرض أو وسيلة للحصول علي المعلومات ومن ابرز برامج الحاسبات المستخدمة في المناهج الدراسية وتعليمها

<i>Author were</i>	■ برنامج
<i>Power point</i>	■ برنامج
<i>sheets spread</i>	■ برنامج
<i>multimedia</i>	■ برامج المالتيميديا

مجالات استخدام الحاسب في عملية التدريس



شكل (٤٩) مجالات استخدام الحاسب الآلي في عملية التدريس

وهناك أنماط وأساليب لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم

يمكن تحديدها في :-

١. استخدام الحاسب الآلي في التعليم والتعلم .

ويكون الحاسب فيه عوناً للمعلم ومساعداً له ومكملاً لأدواره

٢. استخدام الحاسب الآلي في إدارة عملية التعليم والتعلم .

حيث يؤدي الحاسب دوراً بديلاً عن المعلم فهو يقوم بكل ما يفترض أن

يقوم به المعلم في صورة خطوات متتابعة

٢. استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير .

وذلك من خلال مساعدة التلميذ على تطوير أنماط جديدة من التفكير والتي تساعدهم على التعلم وفق عمليات التفكير المختلفة .

♦ التعلم المعزز باستخدام الحاسب الآلي :

يعتمد استخدام الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم ليس مجرد وسيلة تعليمية. إذ أنه يمكن اعتباره عدة وسائل في وسيلة واحدة ، بالإضافة لإمكان قيامه بوظائف عديدة تؤديها الوسائل الأخرى فهو يقوم بوظائف جديدة من خلال:

- توفير بيئة تعليمية تفاعلية
- يسمح للتلميذ بالتقدم وفق معدل تقدمه
- يقدم تغذية راجعة فورية
- يقدم تدريبات وتمارين
- يقدم شرح لبعض الدروس
- توجيه المتعلم
- تقويم مستوى أداء المتعلم
- تقديم إجراءات تشخيصية وعلاجية
- محاكاة بعض الخبرات وتقديمها في صورة ألعاب .

ويعد التعلم المعزز باستخدام الحاسب الآلي مفيداً في جعل عملية

التعليم / التعلم أكثر فعالية حيث يجعل التلميذ إيجابياً دائماً النشاط ، كما يوفر فرصة لعرض المادة التعليمية في صورةتابع منظم ومتسلسل تسمح بالمتابعة والتقدم في التعلم بكفاءة عالية . وبالتالي فالحاسب الآلي يكون أكثر تكيفاً مع متطلبات التعلم الخاصة بالتلميذ .

== الباب الخامس == الفصل الرابع عشر : تقنيات تعلم المنهج الدراسي ==

ودور المعلم هناك هو تجهيز وقتية بيئة التعليم والتعلم المناسبة والتأكد من أن كل معلم لديه المهارات والمتطلبات القبلية التي تساعد على القيام بمهام التعلم من خلال الحاسب الآلى وفق حاجات هؤلاء المعلمين وخصائص نموهم .

ويذكر روسنهاينر وآخرون *Roserhnr & Others* أن الحاسب الآلى

يمكن أن يسهم كمعزز للعملية التعليمية في خمسة مهام هي :-

- ١- تقديم معلومات ومصطلحات والتعريف بالمهارات المطلوبة
 - ٢- توجيه المتعلم لكيفية استخدام المعلومات والقيام بالأنشطة
 - ٣- معالجة جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ بصورة تحفز على التعلم الإيجابي.
 - ٤- تقديم أساليب تدريب وتمارين مناسبة لاتفاق التعلم
 - ٥- تشخيص مستوى التحصيل و الأداء السابق و اللاحق .
- وفي ضوء ذلك تعدد أساليب التعليم المعزز باستخدام الحاسوب والتي
- تحدد في :-

- التدريس الخصوصي
 - التدريب والمران على المهارات
 - حل التمارين والتدريب عليها
 - الألعاب التعليمية
 - التشخيص والعلاج
 - المحاكاة والتمثيل
 - التعليم والتعلم المدار بواسطة الحاسب الآلى.
- تحدد المهام التي يقوم بها الحاسب الآلى في إدارة العملية التعليمية/ العملية بصورة متقنة في :-

- تقويم المستويات الداخلية للمتعلمين .
 - تشخيص جوانب الضعف وجوانب القوة في أداء المعلمين .
 - تقديم المعرفة والمعلومات بصورة متتابعة ومتسلسلة .
 - توفير مهام وأنشطة علاجية لجوانب الضعف لدى التلاميذ .
 - تقديم أنشطة ومهام إثرائية للمتعلمين الفائقين .
 - متابعة وضبط العملية التعليمية وضبط معدل تقدم التلاميذ بصورة مستمرة .
 - بناء وتصميم اختبارات الأداء وإدارتها .
 - تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وتفسيرها .
- وتستعد الاختبارات التي يساهم الحاسوب في بناءها وتصميمها من خلال التعليم المدار بواسطة الحاسوب ، ومن هذه الاختبارات (*)

Placement Tests	▪ اختبارات التسيكين
Diagnostic tests	▪ التشخيص
Formative tests	▪ التائية
Achievement tests	▪ التحصيل
Mastery tests	▪ التمكن
Timed test	▪ الزمن المحدد

▪ الوسائط المتعددة والمنهج الدراسي .

الوسائط المتعددة هي عرض للنص الدراسي مصحوبا بالصوت والصورة مما يزيد من قوة العرض وخبرة المتلقي في أقل وقت وبأقل تكلفة . وهذا يوجد في كل فروع المعرفة والخدمات وبشكل مدهش فهي موجودة في القنوات

(*) لمزيد من المعلومات عن هذه الاختبارات راجع :

صلاح الدين عرفة محمود : استخدام استراتيجيات التدريس الفردي الإرشادي في تعليم المهارات
الأدائية لطلاب كلية التربية - جامعة حلوان " رسالة دكتوراه " هو
منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان ، ١٩٨٩

التلفزيونية التعليمية والقنوات المعلوماتية . ويتضمن الوسائط المتعددة (multimedia) ما يعرف بالواقع الخائلي (virtual Reality) والذي من خلاله يمكن للتلميذ أن يتعامل مع الخبرة بصورة تشبه الواقع من خلال ما يتوفر له من أبعاد وطريقة التعامل معها من الوسائط المتعددة .

ويسري بعض المهتمين والمتخصصين بتكنولوجيا التعليم ألها خليط من الصوت والصورة والرسم والنصوص من خلال التفاعل بين هذه المكونات ، وذلك العنصر الأساسي في تحديد الوسائط المتعددة يعكس نظام التلفزة ، فمثلا نجد عرضا لنشرة الأخبار وفيه توليفة من كافة العناصر صوتا وصورة ونصا إلخ إلا ألها تفتقد عنصر التفاعل وبالتالي لا تدخل ضمن ما يسمى الوسائط المتعددة أما في حالة تفاعل المشاهد مع مذيع نشرة الأخبار وتحديد احتياجاته من النصوص والصور والأشكال والصوت من خلال أساليب اتصال تقنية معينة يجعل ما يقدم للمشاهد وسائط متعددة

وبذكر بعض خبراء تكنولوجيا التعليم أن الوسائط المتعددة يستخدم فيها النص المكتوب مع الصوت والصور الثابتة أو المتحركة في التعليم والإعلام ، ويستند في ذلك علي مقولة أن أي شئ تستطيع الكلمات أن تؤديه وحدها يكون أكثر فاعلية حين يكون مصحوبا بالصوت المسموع والصورة .

■ عناصر الوسائط المتعددة .

تضم الوسائط المتعددة مجموعة من العناصر التي تقدم إمكانات وتيسرات ذكية كمصدر للتعلم الذكي الفعال . وهذه العناصر هي :-

١) النصوص المكتوبة :

تعد الكلمة المعروضة علي الشاشة من أوليات الوسائط الخاصة بتوصيل المعني واختوي من خلالها فهي قاسم مشترك في جميع برامج التعليم والتعلم الإلكتروني فقد توجد في صورة نصوص كاملة أو عناوين رئيسة علي النوافذ أو داخل القوائم أو شاشات المساعدة .

٢) اللغة المنطوقة والموسيقى :

يتم تسجيل اللغة المنطوقة من خلال شرائط الكاسيت أو بإدخال الصوت مباشرة باستخدام (Mic) مما يتطلب احتواء جهاز الكمبيوتر علي كارت الصوت . وتسهيل اللغة و الاتصال والفهم والتفاعل .

٣) الرسوم الخطية : Graphic S

نعرف الرسوم الخطية بأنها تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال ، وتظهر في صورة رسوم بيانية خطية أو دائرية أو بالأعمدة أو في صورة خرائط مسارية (Flow Sheart) تتبعية أو رسوم توضيحية .

٤) الرسوم المتحركة :

الرسوم المتحركة مجموعة من الرسومات المتشابهة والمتابعة في تسلسلها التي يتم عرضها بصورة سريعة توحى بتحريكها وفي كل مرة يتم إزاحة أبعاد الشكل قليلا وذلك بعد إخفاء الشكل السابق له ، ويتم ذلك في سرعة متواظفة مع حركة الشكل .

٥) الصورة الثابتة :

لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لفترة زمنية طويلة أو قصيرة ، ويمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة وقد تملأ الشاشة بأكملها أو قد تكون ملونة وتؤخذ هذه الصورة من خلال الماسح الضوئي optical scanner أو من خلال صورة مخزنة علي CD .

٦) الصورة المتحركة :

الصورة المتحركة مجموعة من لقطات الفيديو التي يتم تشغيلها بسرعة معينة لتراها العين مستمرة الحركة ، وحتى نحصل علي الصورة متحركة ولمدة ثانية واحدة نحتاج من ١٥ إلي ٢٥ لقطة أو صورة / ثانية .

■ الواقع الافتراضي والمنهج الدراسي : *Virtual Reality*

تعتبر برامج الواقع الافتراضي من أحدث البرامج التي تمكن استخدامها من خلال التعليم الحاسوبي من خلال المحاكاة الواقعية للواقع المباشر، ويتطلب ذلك مجموعة من الإمكانيات التي تحدد في :-

١- القناع : منظور خاص يرتديه المتعلم يمكنه من رؤية ما يعرضه البرنامج رؤية

مجموعة ذات أبعاد ثلاثة (مقبرة توت عنخ آمون - معمل كيمياء الخ)

٢- غطاء رأس : يساعد على الرؤية والاستماع

٣- قفازات : تساعد على الشعور من خلال اللمس والشعور بدرجة الحرارة

ومن خلال القناع يمكن للمتعلم مشاهدة المادة المعروضة على شاشة

الحاسب الآلي كما لو كان يتجول في مكان ما .

■ عوامل مؤثرة على استخدام الحاسب الآلي في التعليم والتعلم من خلال المنهج الدراسي :

١- المستوى التعليمي للمتعلمين

٢- قدرات المتعلمين واستعداداتهم

٣- مخطط التعلم باستخدام الحاسب (كأداة تعليمية - كوسيلة تعليمية)

٤- محتوى المادة الدراسية للتعليم

٥- إمكانيات الحاسب المستخدم من حيث السرعة والتخزين وإمكانيات

الطباعة والاتصال بالإنترنت .

■ خطوات برمجة الدروس من خلال الحاسب الآلي في المناهج الدراسية

تحدد خطوات برمجة الدروس التعليمية والعلمية بمجموعة من الخطوات

والإجراءات التي يمكن توضيحها فيما يلي :

١- إجراء التحليل الميداني ويتمثل :

■ التصور المقترح لاستخدام الدرس ويشمل (طبيعة الدرس - ثبات المادة

- حجرة الدراسة)

- توفير الأجهزة والمعدات (الحاسبات المستخدمة)
- قناعة المستخدم باستخدام الحاسب في التعليم
- ٢- الحصول على المادة العلمية للدرس ، ويشمل
 - استيعاب محتويات المقرر
 - تحليل المفاهيم والأعمال وتحديد التابع المناسب
- ٣- تحديد الأعراض أو النفايات والأهداف
- ٤- تحديد النتائج والتوصل للمحتوي الدراسي
- ٥- صياغة محتوى الدرس من خلال الأطر المغلفة
 - شاشات التناوين
 - شاشات عرض الدرس
 - شاشات التفاعل بين الدارس والحاسب
 - شاشات علاجية
 - شاشات المراجعة
 - شاشات الأسئلة والاختيارات
 - إشارات التوجيه والمتابعة
- ٦- اختبار لغة الحاسب المناسبة للبرمجة .
- ٧- اختيار البرامج التي تساهم في تأليف الدروس : مثل :
 - برنامج اوتروير *Author ware star*
 - برامج كويست *Quest Authoring System*
 - برنامج تول بوك *Multimedia Tool Book*
 - برنامج دايركتور *Macro Media Director*
- ٨- إنتاج وثائق الدرس
- ٩- تقويم ومراجعة الدرس ، ويشمل :
 - التقويم الشكلي العام
 - التقويم الوظيفي
 - تقويم الجدوى الاقتصادية
 - تقويم آراء المستخدمين

١٠- الاستخدام والمتابعة

وتتميز الحاسبات التعليمية بأنها تعتبر وسيطا ذا اتجاهين *Two Way* أو وسيطا ديناميكي *Dynamic* قابل للتكيف *Modifiable* وللوصول بالبرنامج التعليمي لمحاكاة النموذج البشري يراعى فيه أن يكون :-

- تعليميا ذو معنى
 - تحديد الخلفية المعرفية للمتعلم
 - استخدام الأمثلة الملائمة
 - أسلوب العرض
 - تفاعل المتعلم مع البرنامج
 - تحليل استجابات المتعلم
 - التحكم والضغط للبرنامج من خلال التعلم
- والى جانب هذا هناك أمور فنية تتعلق بتكنولوجيا التصميم والإخراج مثل تجنب التداخل تجنب الإهمار الضوئي واستخدام التلازم بين النص والصور وبساطة الشاشة.

▪ الإنترنت والمنهج الدراسي *Internet* :

تعتبر شبكة الإنترنت أكبر شبكات المعلومات في العالم وتمثل بداية لطرق النشر السريعة ويمكن تعريف شبكة الإنترنت بأنها "عبارة عن عدة ملايين من أجهزة الحواسيب الآلية المرتبطة ببعضها والمتشرة حول العالم وتعمل ضمن بروتوكول موحد عام يمكن التعامل معه من أي جهاز حاسب آلي باستخدام برامج وأنظمة مفتوحة متداولة.

وتقدم شبكة الإنترنت مجموعة من الخدمات تتمثل في :

- خدمة البحث من خلال القوائم (*GOPHER*)
- خدمة البحث والنفاذ المباشر إلى مراكز المعلومات (*TELNET*)
- البريد الإلكتروني (*E-MAIL*)
- نقل الملفات (*FTP*)

▪ الإنترنت وعملية التعليم من خلال المنهج الدراسي:

يستطلب الاستخدام الجيد والفعال للإنترنت في عملية التعليم التعرف

علي مجالات هامة من قبل المعلم والتلميذ مثل:-

- فهم خصائص الإنترنت
 - تحديد المواقع والخدمات التي يمكن الاستفادة منها.
 - تحديد عدد ونوعيات فرص التعليم والدراسة علي الإنترنت .
 - معرفة كيفية الوصول إلي فرص التعليم والدراسة.
 - تحديد الإمكانيات الشخصية وموضوعات الاهتمام وفرص التعليم الحقيقية
- ويتوقف نجاح العمليات التعليمية علي الإنترنت علي ما يلي:-
- تحديد موضوعات التعليم وإمكانيات توفير المادة العلمية والتدريب
 - توافر مادة التعليم للتلميذ حيث يريد في الوقت المناسب .
 - السرعة .
 - التجديد في الخدمات والعرض والاتصال .
 - المتابعة المستمرة للتطورات التكنولوجية .
 - قلة الحاجة إلى المبادئ الضخمة والمواطنين .
 - التعامل مع أنواع متعددة من التعليم .
 - آلية التعامل .

وتتأثر الأنشطة التعليمية في شبكة الإنترنت من غلبة النشاط التجاري

ورفع أسعار الخدمات التعليمية على الشبكة .

▪ أهمية الإنترنت في المناهج الدراسية:

ساهم تزايد الاهتمام بالإنترنت في العملية التعليمية في إدراك المؤسسات

التعليمية للدور الفعال للشبكة مما جعل هناك تزايد مستمر في عمليات الاشتراك

في شبكة ما ، ويرجع ذلك إلى ما يلي :-

- انخفاض أسعار أجهزة الحاسب الآلي .
 - تطور شبكة الإنترنت وزيادة سرعة العمل عليها .
 - الإنترنت ملتقى عالمي للمعلومات والاتصالات .
 - زيادة عدد المستخدمين للشبكة .
 - النتائج البحثية التي أشارت لنجاح وفعالية الدراسة والخدمات التعليمية من خلال شبكة الإنترنت .
 - الاتصال بالخبراء .
 - الحصول على الخدمات التعليمية من ويب WWW .
 - البحث والتحرى من خلال قواعد البيانات .
- وقد ساعد الاستخدام المتزايد لشبكة الإنترنت من خلال البريد الإلكتروني لاستخدام الأسماء كتعريف بعنوان المرتبط بالإنترنت والعنوان يعرف بالمستفيد والجهة المراد الاتصال بها ويطلق على ذلك (Domain Name System)

▪ الشبكة العنكبوتية والمناهج الدراسية :

الشبكة العالمية للمعلومات (The world wide web) (*) عبارة عن وسيلة الوصول لمعلومة على الإنترنت وتحتوى (Web) على حاسبات مربوطة مع بعضها من خلال وصلات محورية (Hyperlinks) وتسمح للمستخدمين أن يتصفحوا من مواقع (Web Site) لموقع آخر .

وتتميز الشبكة العالمية للمعلومات بسهولة تكنولوجيا الشبكة Web وبما يتيح لكل المستخدمين الاستفادة منها ويمكن للمستخدم قيمة وتصميم موقع في الشبكة (Web) والانترنت بما يسمح له بالوصول لباقي المستخدمين ووصولهم له مما يوفر الجهد والمال .

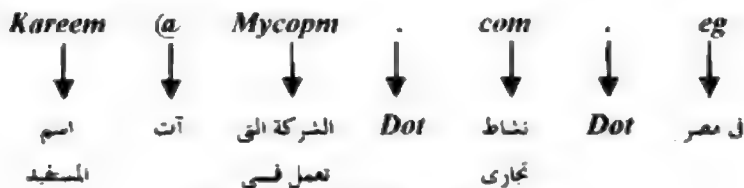
(*) للمزيد راجع :-

- فاروق سيد حسين : الإنترنت " شبكة المعلومات " (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٥)
- عبد الحميد بسوى : التعليم والدراسة على الإنترنت " (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠١) ص ١٣٥ .

ويتكون العنوان الاسمي لمستخدم الإنترنت من خلال البريد الإلكتروني من جزئين يفصل بينهما رمز @ يدعى (آت) ويمثل الجزء الأول اسم العنوان الاسمي : **User ID@ Domain** عنوان المستخدم : @ اسم أو رمز المستخدم .

ويطلق على الجزء الثاني (Domain) وتكون من عدة مقاطع للتعريف بموقع جهة المتصل ويتكون العنوان الخروى من أجزاء منها اسم النشاط يتكون مثلاً من ثلاث حروف فإذا كان الكمبيوتر المتصل به حكومياً كان الرمز (gov) أما إذا كان الرمز تعليمياً كان الرمز (edu) أما إذا تجارياً كان الرمز (Com) ويعبر الجزء الثانى من (Domain) عن اسم المكان (الدولية) مثل (Eg) مصر ، (Ib) للبنان .

مثال :-



شكل (٥٠) مكونات عنوان مستخدم الإنترنت

تطبيقات الشبكة العنكبوتية فى تعليم المناهج الدراسية :

- وضع مناهج التعليم على " الويب "
- تصميم دروس خصوصية على " الويب "
- تصميم دروس نموذجية .
- تصميم مواقع للإشراف والإدارة والمعلمين والنتائج والتوجيهات والأخبار واللوائح وغيرها .
- تصميم الدروس الحركية .

▪ التدريب على التمارين والتدريبات .

▪ إتاحة الفرصة للتعلم الذاتي .

وتتضمن الشبكة العنكبوتية أحد الخدمات المهمة وهي محركات البحث *Search Engines* وهى عبارة عن قاعدة بيانات وأرشيف ضخم لمجموعة كبيرة من المواقع تتيح إمكانية البحث فيها بطرق متعددة كما تقوم بفهرسة وتبويب المواقع حسب موضوعاتها ومن أشهر مواقع البحث على الشبكة العنكبوتية مايلي :-

♦ في المجال التربوي : *ERIC*

<http://ericir.syr.edu/>

<http://www.sitesforteachers.com>

<http://www.Links.Go.com/more/>

www.Csuh.edu

♦ في المجال العربي :

Konouz.Com – alsaha.Com – moheet.Com

♦ في المجال الدولي :

Excite – Yahoo – Altavista – Hopot Inoseok

▪ استخدام الإنترنت في التعليم والدراسة :

تعدد استخدامات الإنترنت في التعليم فهناك

▪ الاستخدام الفردي .

▪ البريد الإلكتروني .

▪ الحصول على المعلومات .

▪ الاتصال بالمنظمات والمؤسسات التعليمية .

▪ مميزات استخدام الإنترنت في التعليم :

١. يمثل الإنترنت نموذجاً واقعياً للقُدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء

العالم .

٢. يساعد الإنترنت على التعلم الجماعى التعاونى ، نظراً لكثرة المعلومات المتوفرة عبر الإنترنت من خلال تكليف التلاميذ بمهام البحث والتحرى عن المعلومات ثم مناقشتها وتداولها معاً .

٣. ييسر الإنترنت اتصال سريعاً بشقى أرجاء المعمورة فى أقل وقت وبأقل تكلفة.

٤. ييسر الإنترنت توفير أكثر من طريقة فى التدريس باعتباره مكتبة كبيرة تتوفر فيها جميع الكتب . كما يوفر برامج تعليمية وتعلمية ذات مستويات مختلفة .
إيجابيات الإنترنت فى التعليم :

١. المرونة الكافية فى الوقت والمكان .

٢. الاقتصاد فى التكاليف .

٣. سهولة تطوير البرامج التعليمية .

٤. إعطاء التعليم صفة العالية والخروج من المحلية والإقليمية للعالية .

٥. دراسة آراء المفكرين والعلماء فى مختلف القضايا فى أى مكان بالعالم

٦. السرعة فى الحصول على المعلومات .

٧. تطوير مهام المعلم الصفى ليصبح موجهاً ومصصماً ومرشداً .

٨. التواصل العالمى بين التلاميذ .

٩. تطوير مهارات التلاميذ فى استخدام الحاسب الآلى .

١٠. عدم التقييد بوقت الدراسة أو مكان الدراسة .

ويُعد الإنترنت ثقافة ذات أبعاد كبيرة حيث يؤدي أدواراً تعليمية

وخاصة فى المستوى الجامعى . يُمكن الأستاذ الجامعى من إلقاء محاضراته دون

الذهاب إلى الجامعة بل من خلال الفيديو التفاعلى *Interactive Multimedia*

كما بدأت وزارة التربية والتعليم فى مصر استخدام طريقة التعلم من بُعد

Learning Distance بواسطة معلم أو محاضر محاضر لجميع معلمى الجمهورية

في وقت واحد بجميع المحافظات ، ومن الممكن في المستقبل الاستعاضة عن المحاضر البشري بمحاضر أو مدرس إلكتروني .

• خدمات الإنترنت وتطبيقاته في مجال المناهج الدراسية .

١. البريد الإلكتروني : *Electronic Mail*

ويقصد به تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب ، ومن خلال شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني يقدم خدمات أفضل بدرجة كبيرة عما يقدمه البريد الورقي ، ويعد تعليم استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت في التعليم . وقد سبق توضيح العنوان الإلكتروني عند الحديث عن أهمية الإنترنت في العملية التعليمية ، ويساهم البريد الإلكتروني فيما يلي :-

- كوسيط بين المعلم والتلميذ في التعليم والواجبات والتغذية الراجعة.
- كوسيط بين المؤسسات التربوية إقليمياً ومحلياً وعالمياً .
- كوسيط للاتصال بين أعضاء هيئة التدريس .
- كوسيط للاتصال بالمختصين والعلماء ومراكز البحث العلمي .

٢. القوائم البريدية *Mailing List*

تتكون من عناوين بريدية تحتوي في العادة على عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى كل عنوان بالقائمة .

٣. مجموعات الأخبار : *News Groups, Usenet, Net New*

وهو نظام يُمكن المعلم من إرسال الواجبات المنزلية ومتطلبات المادة عبر القائمة البريدية ، مما يزيل عقبات الاتصال بين المعلم وتلاميذه . كما يُمكن جميع التلاميذ الذين يدرسون مادة دراسية معينة من التبادل للآراء ووجهات النظر ويفيد مجموعات الأخبار في التعليم من خلال :

- تسجيل المعلمين والتلاميذ في مجموعات متخصصة .
- وضع المنتديات العلمية والثقافية .

- إتاحة الاتصال بين التلاميذ وتبادل الرأى حول الموضوعات الدراسية .
- تبادل الآراء والمقترحات بين المؤسسات التربوية .
- مشكلات تواجه استخدام الإنترنت وتطبيقاته فى التعليم :

- ١ . التكاليف المادية العالية .
- ٢ . المشكلات الفنية .
- ٣ . اتجاهات المعلمين .
- ٤ . اللغة .
- ٥ . الدخول للأماكن غير الأخلاقية .
- ٦ . الوقت .
- ٧ . كثرة مراكز البحث مما يشتت الاستخدام .

- دور المعلم فى التدريس الإلكتروني للمنهج الدراسي .

يختلف دور المعلم فى عصر المعلومات والتدريس الإلكتروني . فلم يعد مطلوباً منه مجرد تلقين التلاميذ واختبارهم بل ظهرت مهام جديدة تفرض عليه أدواراً جديدة ، وهى :

- التخطيط للعملية التعليمية وتصميمها .
- تحديد الجدول الزمنى الملائم لتعليم المادة الدراسية .
- توجيه وإدارة العملية التعليمية من خلال الحاسب الآلى .
- تقييم العملية التعليمية ومتابعتها .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتفاعل .
- تدريب التلاميذ على مهارات البحث والوصول للمعلومات .
- دمج التلاميذ فى أنشطة تربوية مقصودة لتنمية قدراتهم العقلية والمهارية والوجدانية .

- تعريف التلاميذ بالتقنيات الحديثة وأساليب استعمالها في التعليم والتعلم .
- تدريب التلاميذ على اصطلاحات سمكية (المعلومات) من خلال الموسوعات والمكتبات والمراكز العلمية .
- هيئة البيئة التعليمية الخلاقة والمولدة للإبداع والمثيرة للطاقت الابتكارية .
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات .
- ضرورة أن يتعرف المعلم على شروط بيئة التعلم الفعال في التعليم الإلكتروني وتحليل أبعادها وأساليب إدارتها .
- دراسة خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وميولهم وحاجاتهم .
- تنظيم بنية المعرفة في المادة الدراسية وعرضها في تتابع وتبلسل يلائم خصائص المتعلمين .

■ اختيار المنظمات المتقدمة التي تساعد على جعل تعلم التلاميذ ذو معنى .

ولعل قيمة المعلم ودوره في عصر الحاسبات وشبكات المعلومات يتجلى في قدرته على إعداد تلميذ متعلم مؤهل ومدرّب بمهارات التعلم الذاتي والبحث والتحرّى وكيفية التعامل مع المعلومات المتاحة واختيارها وتنظيمها بما يساهم في تنمية شخصية التلميذ بصورة متكاملة وينمي ثقته بذاته ويجعله فاعلاً في المجتمع وقادراً على التصدي لما يواجه مجتمعه من مشكلات ، بالإضافة لإعداده لكي يكون منتجاً للمعرفة أكثر منه مستهلكاً للمعرفة مما يؤهله للحياة في عصر يتسم بالتغير السريع والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والتقني المستمر وما ينتج عنه من جوانب رعب للمجتمع الإنساني مثل : بحوث الهندسة الوراثية والجنوم البشري ، والإلكترونيات الدقيقة ، والروبوتات وتعاطف دورها في المجتمع مما يؤثر على الطاقة البشرية العاملة وبحوث الفضاء إلخ .

قضايا للمناقشة :-

- التكنولوجيا كمبدأ من مبادئ التعلم الجيد .
- الحاسب الآلى كأداة تعليمية وكوسيلة تعليمية .
- التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية الناجحة .
- الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية

تعليمات

- صمم وحدة دراسية في مجال تخصصك على الكمبيوتر من خلال CD موضحاً أساليب تعلمها من خلال استراتيجية التعلم الذاتى .

تعيين

- اجمع بعض المعلومات التى تستخدم تخصصك من خلال شبكة الإنترنت موضحاً مواقعها . على الشبكة وضعها في ملف .
- صمم حقيبة تعليمية في إحدى الوحدات الدراسية في مجال تخصصك على أن تشمل المكونات الأساسية للحقيبة التعليمية / التعليمية.

الفصل الخامس عشر

تصميم الأنشطة التعليمية التعليمية في المناهج الدراسية

- ماهية النشاط المنهجي .
- المسميات المختلفة للنشاط المدرسي .
- الأنشطة التعليمية / التعليمية والمنهج الدراسي .
- تطور النظرة التربوية للأنشطة المدرسية .
- أهداف التربية والأنشطة المدرسية .
- تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم .
- أهمية الأنشطة المنهجية .
- المبادئ التربوية للأنشطة المنهجية .
- خطوات تصميم الأنشطة المنهجية .
- أمثلة لأنشطة منهجية صفية .
- خصائص الأنشطة المنهجية .
- معايير الأنشطة المنهجية .

يفترض في نهاية دراستك للفصل أن تكون قادراً على :-

- تحديد مفهوم النشاط الدراسي .
- تعاون بين أنماط النشاط المدرسي .
- تحدد المبادئ التربوية للأنشطة الدراسية .
- توضح معايير الأنشطة المنهجية .
- تصميم بعض نماذج النشاط التعليمي من مجال تخصصك .
- نشرح خصائص النشاط التعليمي .

• مقدمة :

عرف كازويل وكامبل المنهج على أنه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلمون تحت توجيه معلمهم ، أما هارولدج فيرى أن المنهج هو " البرنامج الكلي للعسل المدرسي " ، وأنه الوسيلة الأساسية للتربية بها ، ويذكر سايلور والكساندر بأن المنهج هو المجموع الكلي لجهود المدرسة في تعلم التلاميذ داخل الفصل أو الملعب أو خارج المدرسة ويذكر تايلور أن المنهج كل ما يعمله المعلمون ويعلمه المتعلمون وتقوم المدرسة بالتخطيط له ، وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية ويذكر البرتي (*Alberty*) أن المنهج هو جميع النشاطات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها لتحقيق تغيرات سلوكية في حياتهم .

وفي ضوء ذلك فإن النظرة للمنهج على أنه جميع النشاطات التي تقدمها المدرسة بقصد وتحت إشراف وتوجيه معلمها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة .

وبذلك يتضح أن الأنشطة التعليمية عنصراً أساسياً من عناصر المنهج .

والتأمل للأنشطة الدراسية يلاحظ أن هناك نوعان من الأنشطة التعليمية

هي .

١ . الأنشطة اللامنهجية التعليمية / التعليمية التي تحدث خارج اليوم الدراسي النظامي وتصدر أصلاً عن الاهتمامات التلقائية للتلاميذ وتمارس دون جزاء ودرجات وتقدير علمي " ومن أمثلتها الأنشطة الاجتماعية ، والموسيقية ، الفنية ، إدارة الفصل ، النوادي المدرسية .

٢ . الأنشطة المنهجية الصفية التعليمية / التعليمية وهي التي تتم داخل الفصل الدراسي ويقوم بتخطيطها المعلم والتلاميذ ويتم من خلال تقديم معلومات مستقاة لمساعدة التلاميذ على الفهم والإدراك واستخدام المعرفة . وهذه الأنشطة بطبيعتها تختلف على عدة أنواع حسب الهدف من تخطيطها .

أ - الأنشطة المنهجية التعليمية وهي التي تستخدم في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على النمو المتكامل ويطلق عليها الأنشطة

== الباب الخامس == الفصل الخامس عشر : تصميم الأنشطة التعليمية / التعليمية في المناهج الدراسية ==

المصاحبة أو الأنشطة الأكاديمية ويتم الاعتماد فيها على مصادر للمعرفة غير التي توجد بالكتاب المدرسي .

ب- الأنشطة المنهجية الإثرائية والتي تقدم من أجل التلاميذ الفائقين وتقدم لهم معلومات متفقا تلبى احتياجات الفائقين وتمكنهم من النمو المتكامل .

ج- الأنشطة المنهجية العلاجية وهي أنشطة مخططة يقوم بها المعلم والمعلم لمساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلمهم والتي تفوق تقدمهم بالمقارنة لمعادلات غوهم وغو أقرانهم .

■ ماهية النشاط المنهجي.

أن أصل كلمة نشاط في القاموس الخيط يعود إلى الفعل نشط فيقال نشط الرجل بالكسر (نشاطا) وبالفتح هو نشيطا وقوله تعالى " الناشطات نشطا " يعنى النجوم تشط في برج كالثور (الناشط) ونشط كسمع ، نشاط بالفتح هو ناشط أى طابت نفسه للعمل وغيره .

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المستخدمة للنشاط المدرسي نذكر منها ما يلي .

■ هو ذلك البرنامج الذى تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي ، والذى يقبل عليه التلميذ برغبته ، ويحاوله بشوق وميل تلقائي ، بحيث يحقق أهدافا تربوية معينة ، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي داخل الفصل أو خارجه أو أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاءه على أن يؤدي ذلك إلى نمو خبرة التلميذ وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة .

■ هو مجموعة الممارسات العملية التي تمارسها التلاميذ خارج الفصل الدراسي وتؤدي إلى تحقيق بعض الأهداف التي يحصل عليها التلميذ داخل الفصل الدراسي .

■ هو جميع الجهود التي يقوم بها التلميذ وفق برنامج معين ووفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل وخارجه وتحت إشراف المعلم ويخضع المقررات الدراسية ويحقق أهدافا تربوية وفي ضوء الإمكانيات المتاحة ويعتبر جزءا من تقوم العملية التعليمية .

ويعرف احمد حسين اللقاني (١٩٩١) النشاط المدرسي بأنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدفا وتحقيقه كذلك التعريف يشير إلى العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجى تحقيقه ، كذلك يعني أن النشاط له مضمون وله خطة يسير فيها بالإضافة إلى أداء الفرد يجب أن يقيس لمعرفة قد نجح في تحقيقه أم لا ؟

ويعرف احمد ماهر عبد الله (١٩٨٨) النشاط المدرسي بأنه أنماط في السلوك والتفكير يقوم بها التلميذ ويوجهها القائمون على العملية التربوية بما يساعد على تنمية خبراتهم .

وهناك أيضا ما يطلق عليه النشاط المنهجي غير الصفّي *Extra class* وهو نشاط منهجي تعليمي تعلمي لا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابع الرسمي ، ويمارس خارج الصفوف الدراسية (جماعات الإذاعة . المكتبة . الصحافة . التمثيل . الشعر... الخ) وتوفّر خبرات للتلاميذ تلاءم احتياجاتهم وأساليب إشباعها ، وغالبا ما تكون الخبرات الصفية الدراسية .

وبناء على ما تقدم يمكن القول بان النشاط المدرسى هو سلوك الفرد الذى يسعى من خلاله إلى تحقيق حاجاته وإشباع رغباته لتحقيق التوافق والتكيف مع بيئته نتيجة تفاعله مع البيئة .

♦ المسميات المختلفة للنشاط فى ضوء فلسفات متباينة للمنهج .

هناك العديد من المسميات المختلفة للنشاط المدرسى والى تعكس فلسفات متباينة للمنهج ومن هذه المسميات نذكر منها ما يلى

♦ الأنشطة خارج المنهج أو المضافة للمنهج

Extra- curricular Activities

وهى تعكس نظرة ترى أن المنهج هو مجموعة من القرارات الدراسية تؤدى إلى الحصول على درجة علمية ، ولم تكن الأنشطة المعنية هنا من ضمن متطلبات التخرج وبهذا كان طبيعيا أن تسمى أنشطة خارج المنهج . وبهذا لم تحتل الأنشطة فى المدارس التى كانت تؤمن بهذه الفلسفة مكانا . وعلى الرغم من تغير مفهوم المنهج إلا أن مازال هذا المصطلح منتشرا .

♦ الأنشطة غير الصفية " Nonclass/ Extra Class Activities "

ذلك الجزء من المنهج الكلى الذى يتضمن خبرات لا تقدم عادة فى الفصل الدراسى ، مثل التدريب على العمل فى بعض الأمكنة ، المخيمات النوادية ، الاجتماع الطلابي

♦ الأنشطة المصاحبة للمنهج " Co- Curricula Activies "

يعنى هذا المصطلح أن الأنشطة ليست فى صلب المنهج ولكنها مصاحبة له وعلى الرغم من ذلك فإنه يوحى بنوع من الارتباط بينهما أى أن هذا يجرى داخل إطار المنهج .

♦ الأنشطة خارج الفصل " Out Class Activities "

ينظر هذا المصطلح إلى الأنشطة على أنها جهد خارج الفصل الدراسى ، ولا يرتبط بالمنهج الدراسى .

وهذا المسمى يتماشى مع التعريف الحديث للمنهج وان كان ينبغي ألا يؤخذ حرفيا بكلمة الفصل فقد رأينا جماعات النشاط تجمع في الفصل ، لكنها تمارس نشاطا يقبل عليه التلاميذ باختيارهم .

♦ الأنشطة الطلابية " Student Activities "

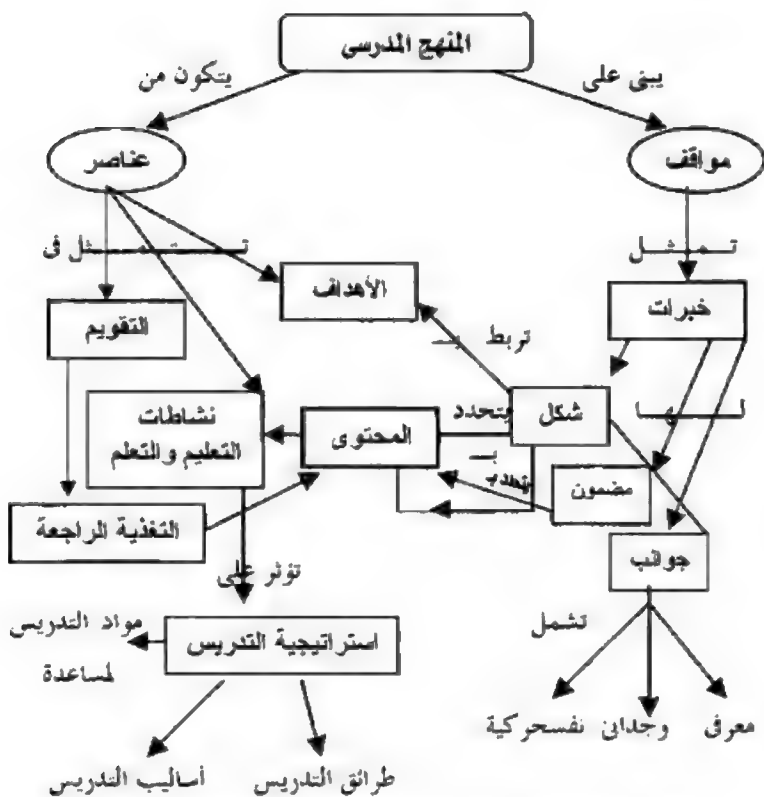
هي أنشطة يشارك فيها التلاميذ عن اختيار ويحد أقصى من التوجيه الذاتي ، والدافعية الذاتية وبأذن حد من توجيه المعلم والدافعية الخارجية .

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الأنشطة التعليمية *Teaching*

learning Activities

■ الأنشطة التعليمية – التعليمية والمنهج :

يرجع مصطلح المنهج *Curriculum* في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سباق يتم في مضمار ما ، والذي كامن يقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية ومع مرور الزمن تحول متطلبات السباق إلى مقرر دراسي تدريجي فتم إطلاق كلمة منهج على مقررات الدراسية أو تدريب ، تم استمرار الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها ومعنى ذلك " أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينفذها الفرد حتى يصل إلى هدف معين .



شكل (٥١) العلاقة بين خبرات المنهج وعناصره بما فيها الأنشطة التعليمية

■ تطور النظرة التربوية للأنشطة المدرسية التعليمية / التعليمية .

إن النشاط المدرسي التعليمي قد مر في ثلاث مراحل تربوية اختلفت في كل منها نظرة المربين إليه ، وقد كان هذا الاختلاف في طريقة التقدم والتطور ، ولذلك من مرحلة إلى أخرى وفق تقدم علم النفس في ارتباطه بالدراسات التربوية الحديثة . وتمثل هذه المراحل فيما يلي :

■ المرحلة الأولى :

في ظل المدرسة التقليدية كانت معظم هذه الأنشطة ، ولسنين عديدة تلقى تجاهلا فضلا عن الحالات ، واحتقارا في كثير من الحالات وساعدت على ذلك الظروف الاقتصادية السائدة آنذاك والأخلاق البيوريتانية (*Puritan Ethics*) التي كانت تدين اللعب ، كما أن النظرة السائدة للمدرسة كانت رافها فقط مكان للتعليم وليس فيها مكانا للأنشطة الطلابية .

■ المرحلة الثانية :

كانت في أواخر القرن التاسع عشر ، وأوائل القرن العشرين ، وكان فيها تماح على الأنشطة التعليمية / التعليمية وإن كان اتصالها بالمدرسة ضعيفا ، ولم يكن يخصص لها وقت يذكر ، ولا يقع عليها رعايتها وفي كثير من الأحوال لم يتجاوز الأمر السماح للطلاب بالاشتراك فيها ، بشرط ألا تصرفهم عن الدراسة ، أو تجعلهم يقصرون فيها .

وهذا يعكس مصطلح الأنشطة خارج المنهج أو المصافة خلال هذه الأنشطة في تلك الفترة .

■ المرحلة الثالثة :

بدأت بعد الحرب العالمية الأولى بقليل ، حيث بدأت هذه الأنشطة تلقى بالترجيح قبولا ، وأخذت تضمّن في المنهج وتنمو نموا مطردا ابتداء من العشرينيات من هذا القرن ، بل أنها استمرت في الازدهار حتى خلال الكساد الاقتصادي في الثلاثينيات وأثناء الحرب العالمية الثانية .

أما في سنوات الاستقرار بعد الحرب فقد دخلت كثير من هذه الأنشطة في المنهج أى أصبحت منهجية "Curricularized" أى دخلت البرنامج الدراسى كمواد اختيارية و أصبحت تحسب من ضمن متطلبات التخرج بعدما كانت أنشطة إضافية أو خارج المنهج .

■ التفكير فى أهداف التربية وعلاقته بالأنشطة المنهجية :

لقد استخدمت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وجهتى نظر في التفكير فى أهداف التربية انعكست نتائجها على تخطيط ومفهوم الأنشطة المنهجية و النظرة الأولى تنظر للأهداف فى صورة أنشطة حياتية نجعل مهمة التربية أن تنمى كى يستطيع أن يشارك فى تلك الأنشطة بنجاح ومن هذه الأهداف :-

■ المسؤوليات الأسرية .

■ الاستمتاع بالحياة .

■ الصحة العقلية والجسمية .

■ الكفاية المهنية .

■ التعليم المستمر فى المدرسة و الحياة .

أما النظرة الثانية للأهداف فقد ركزت على صياغة الأهداف فى صورة سلوكية وبالتالى تعدد نتائج الخبرة التربوية ومن أبرز تلك المحاولات بلوم ورفاقه وجيلفورد وميجر (راجع فصل الأهداف التعليمية)

الخلاصة أن الأنشطة المنهجية الصفية واللاصفية تأثرت بالنظر بين مد وجزر ففى ضوء النظرة الأولى . كانت الأنشطة اللاصفية وفى ضوء النظرة الثانية ظهرت الأنشطة الصفية بصورتها الأكاديمية والعلاجية و الاثرائية .

■ تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم :

اقترح إبراهيم عمرة (١٩٩١) أن نشاطات التعليم والتعلم ، يمكن تصنيفها تصنيفات متعددة تبعاً للغرض ، أو المعيار الذي يتم من أجله التصنيف ، ومن هذه التصنيفات :-

١- التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده :

هذا التصنيف اقترحه إدجار ديل (١٩٥٤م) " Edger Dale وعنده

مخروط الخبرة " *Cone of Experience* وتوجد فيه النشاطات القريبة من الواقع ، والتي تشكل جزءاً منه قرب قاعدة فيه النشاطات القريبة ، والخبرات التي يكتبها المتعلمون من خلالها ن تردد تجريباً فهو يبدأ عند القاعدة بالخبرات المباشرة المباشرة كالحللات ، وتربية الحيوان والطير ، والزراعة وينتهي عند القمة بالرموز اللفظية متمثلة في اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، وبينهما تسعة مستويات تتدرج من الواقعية إلى التجريد .

٢- التصنيف على أساس عدد المشاركين في النشاط :

وتتمثل فيما يلي :

أ- نشاطات المجموعات الكبيرة (الجماعية) كما هي الحال في المناقشات الصفية العامة ، والاستماع لشرح المعلم ، والقيام برحلة أو زيادة ميدانية ومشاهدة فيلم أو عرض عملي .

ب- نشاطات المجموعات الصغيرة ، والاشتراك في مشروع ، وجميع مواد إخبارية ، أو مقالات من صحف ومجلات وتدریس الأقران أو إجراء تجربة فعلية .

ج- نشاطات فردية أي يقوم بها فرد واحد مثل الدراسات المسئلة والتقارير الفردية ، وصنع النماذج لشيء معين ، وتسجيل بعض النشاط بالصوت أو الصورة أو الكلمة مثل تنفيذ عدد من الرسوم وإعداد التقارير أو تلخيص كتاب .

٢- التصنيف على أساس المكان الذي يتم فيه النشاط :

بتمثل في :

أ- نشاط داخل الفصل : حيث يكون شرح أو قراءة في كتاب أو عرض عملي أو دراسة عملية أو مناقشة أو حوار .

ب- نشاط خارج الفصل : مثل تربية الحيوان أو زراعة بعض النباتات ورعايتها وتبيغ ثمرها ، أو مسرحيات بأنواعها المختلفة .

ج - نشاط خارج المدرسة : مثل رحلة تعليمية ، زيارة متحف أو معرض أو مصنع أو مزرعة أو إقامة معسكر .

٣- التصنيف على أساس موقع النشاطات في الحصة الدراسية :

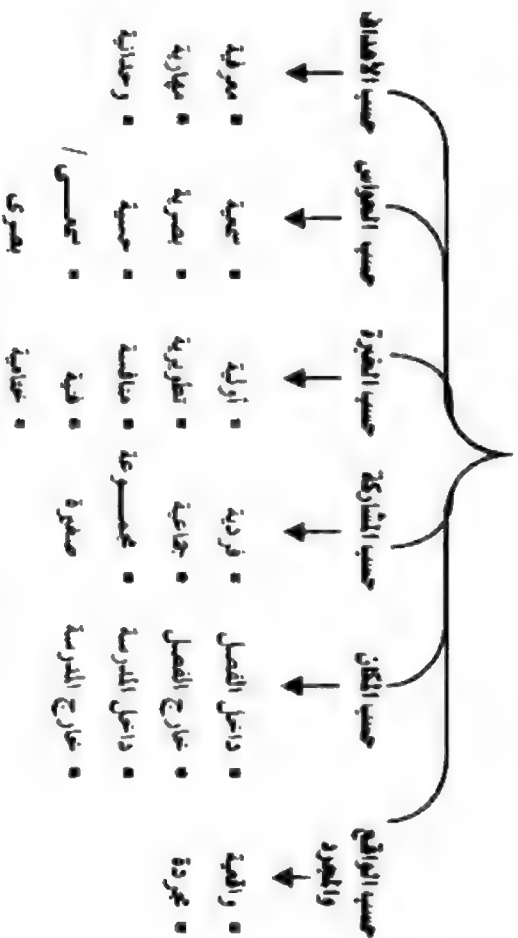
قد تتم النشاطات في أثناء الحصة وفقاً لما يلي :

أ- نشاطات تمهيدية : في بداية الحصة الدراسية مثل عرض الصور والشفافيات والشرائح لعمل مقارنات بين موضوعين مختلفين أو استخدام قبل تعليمي أو عرض لوحة تعليمية .

ب- نشاطات بنائية : تلي عادة النشاطات التمهيدية . وتستغرق معظم وقت الحصة وتشمل الشرح والعرض والمناقشة وطرح الأسئلة والإجابات التسميع والقراءة الصافية وإثبات نظريات ، وتفسير معلومات وعمل الرسومات والخرائط والأشكال التوضيحية .

ج) نشاطات ختامية : تتمثل في الملخص السبوري ، كتابة التقارير والملخصات وعمل الواجبات المنزلية .

الأنشطة المنهجية



شكل (٥٢) الأنشطة المنهجية وتصنيفاتها

٥- التصنيف على أساس الحواس التي تستخدم في النشاط :

تتمثل فيما يلي :

أ) **نشاطات سمعية Auditory** : مثل الاستماع إلى تسجيل صوتي ، أو فقرة إذاعية أو قصة يرويها شخص أو الاستماع إلى تقارير أعدها آخرون .

ب) **نشاطات بصرية Visual** : مثل مشاهدة عرض لصور شقافة أو فيلم تعليمي أو زيارة معرض أو متحف أو قراءة صحيفة أو مجلة أو كتاب .

ج) **نشاطات حركية** : مثل عمل نماذج أو إجراء تجارب وعمل توصيلات ورسم الخرائط والرسوم البيانية وعمل المحسسات أو القطاعات لبعض أجزاء من الأشكال

د) **نشاطات بصرية سمعية Audio - Visual** : مثل مشاهدة فيلم متحرك ناطق ، أو مسرحية أو تمثيلية .

٦- التصنيف على أساس الهدف من النشاط :

تتمثل فيما يلي :

أ- **نشاطات للحصول على معلومات** : مثل قراءة ، سماع محاضرة أو شرح . لقاء عالم أو متخصص ، ومشاهدة إجراء عملية أو تجربة عرض .

ب- **نشاطات لتنمية المهارات العملية** : مثل صنع النماذج ، إجراء التجارب . إعداد رسم أو شكل ، عمل قطاعات .

ج- **نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية** : مثل قراءة عن كشف جغرافي أو تاريخ حياة عالم أو الاشتراك في تمثيلية عنه .

وبالطبع فهناك تداخل بين التصنيفات السابقة ، فالقراءة عن حياة عالم ، وسعية نحو الكشف عن المجهول أو التوصل لقانون أو نظرية تكسب معلومات وتقديرات انجازات وتسمى وجدانيا ويمكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه ويمكن أن تتم بأسلوب فردي أو جماعي وهي تبلغ من التجريد درجة عالية ولكن بالرغم من اختلاف الأنشطة وأشكالها فإنها إذا ما احسن استخدامها سوف تحقق الهدف المرجو منها .

وبنضح مما سبق التعدد الكبير ، والتنوع الواسع لنشاطات التعليم والتعلم ، ولكنه لا بد من الإشارة إلى أن هذه التصنيفات ليست منفصلة عن بعضها البعض ولكنها متداخلة ، وإنما جاءت هذه التصنيفات بغرض الدراسة والتحليل فقط

وقد أورد جودت سعاد وعبد الله إبراهيم تصنيفات أخرى للأنشطة

المنهجية التعليمية كما يلي :

(أ) أنشطة تعليمية أولية :

وتستخدم لإثارة انتباه و اهتمامات التلاميذ أو طرح الأسئلة أو فتح

باب المناقشة بين المعلم والتلاميذ ومن بين الأنشطة الأولية :-

- عرض الصور والشرائح
- إجراء المقارنات
- استخدام الأفلام
- قراءة النصوص
- زيادة المتاحف
- إجراء التجارب
- سماع برامج إذاعية
- استخدام الكمبيوتر
- التخطيط لإصدار مجلة حائط
- تخطيط برنامج إذاعي
- إعداد التقارير

(ب) أنشطة تعليمية تطويرية وبنائية :

ويتم من خلالها تحقيق أهداف الوحدات الدراسية أو المقرر الدراسي

وتنوع الأنشطة التطويرية جدول رقم (٥٣) إلى أنواع مختلفة مثل البحث .

العرض ، الإيداع ، التقدير ، التعاون ، التجريب العلمي ، التنظيم ، التقديم .

(ج) أنشطة المناقشة :

تشكل المناقشة جزء رئيس لمعظم الأنشطة التدريسية لما لها من قدرة

على توضيح المعلومات ، وإثارة الفرصة للتلاميذ لتقويم ما تم إنجازه وتحديد

الباب الخامس = الفصل الخامس عشر : تصميم الأنشطة التلميمية / التحفيزية في المنافع الدراسية =

المطلوبات الفعلية للمتعلم بالإضافة إلى توفير الوقت المناسب للمعلم لتقوم عمل المجموعات والأفراد وتأخذ أنشطة المناقشة طرقاً عديدة :

- طرح الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ .
- إجابة الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ .
- الإعلان عن رحله .
- المشاركة مناظرة علمية دراسية .
- استخلاص التعميمات .
- تصميم التقارير .
- جمع المعلومات .
- توضيح النقاط .
- إجراء الحوارات .
- المشاركة في اللجان .

د) الأنشطة الفنية :

وتتمثل في صنع لوحات إعلانات أو ملصقات أو بوسترات أو جمع صوراً والنقاط صور لظواهر طبيعية أو بشرية من البيئة . أو تصميم نماذج ومجسمات أو إعداد فطاعات تضاريسية للكرة الأرضية أو نهر أو طقات الأرض الخ

هـ) الأنشطة الختامية :

تتمثل الأنشطة الختامية في الأنشطة الإجمالية أو التلخيصية أو أنشطة المراجعة ويستغاد بها لتقييم الأداء وما تم تحقيقه من أهداف والوقوف على مستوى تقديم التلاميذ ومن أبرز الأنشطة الختامية .

- التلخيص .
- ملء الخرائط الصماء .
- التقارير .
- إنتاج الأشكال التوضيحية .
- الرسوم والصور .
- الجداول والرسوم .

جدول (١٩) الأنشطة التعليمية التعليمية التطويرية^(١)

أنواع الأنشطة التطويرية	أمثلة	أهداف
البحث	<ul style="list-style-type: none"> تدوين الملاحظات القراءة والكتابة جمع المعلومات استخدام المراجع تصميم الرسوم إعداد الخرائط كتابة التقارير 	<ul style="list-style-type: none"> التدريب على مهارات جمع البيانات جمع البيانات المطلوبة الإجابة عن الأسئلة المطروحة اكتساب مهارات البحث
العرض	<ul style="list-style-type: none"> إعطاء المعلومات الوصف تقديم الإرشادات ربط الحوادث ببعضها توضيح نقاط محددة إثبات أشياء تمثيل أدوار 	<ul style="list-style-type: none"> المشاركة في الأفكار التدريب على مهارات الاتصال توضيح الأفكار تشجيع المبادرات تطبيق المعلومات
الابتداع	<ul style="list-style-type: none"> الكتابة - الرسم عمل النماذج عمل التوضيحات التمثيل المقارنة - التخيل لعب الدور 	<ul style="list-style-type: none"> التعبير عن الأفكار إثارة الاهتمامات إثراء التعلم
التقدير	<ul style="list-style-type: none"> إصغاء - وصف قراءة - تمحيص 	<ul style="list-style-type: none"> تطوير اتجاهات ومشاعر إيجابية زيادة خبرات التقييم

(١) جودت أحمد سعادة ، عبد الله إبراهيم - المنهج الدراسي الفعال . القاهرة

<ul style="list-style-type: none"> ■ جمع المعلومات . ■ جمع العينات . ■ كتابة وتسجيل الملاحظات . ■ عمل المقارنات والموازنات 	<ul style="list-style-type: none"> ■ الملاحظة - زيادة ■ الأماكن الهامة ■ مراجعة الصور ■ مراجعة الأفلام ■ الإصغاء ■ الانتباه ■ المتابعة 	<p align="center">الملاحظة</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ تطوير مهارات المجموعة . ■ استخدام المهارات الاجتماعية . ■ الاشتراك في مشاريع جماعية . 	<ul style="list-style-type: none"> ■ مناقشة ■ محادثة ■ مساعدة الآخرين ■ اللجان ■ عمل المجموعات . 	<p align="center">التعاون</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ تفسير الاحراءات المتعددة ■ تنمية مهارات الاستقصاء ■ جمع المعلومات . 	<ul style="list-style-type: none"> ■ القياس ■ الجمع ■ البرهنة على شيء ما ■ القيام بالتجارب 	<p align="center">التجريب العلمي</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ تفسير العلاقات ■ إعداد خطة عمل ■ تنظيم أفكار معينة . 	<ul style="list-style-type: none"> ■ التخطيط ■ المناقشة ■ التابع ■ طرح المخططات ■ التلخيص ■ عقد الاجتماعات 	<p align="center">التنظيم</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ تقوم الأهداف ■ تعديل الخطط ■ تحديد الخطط . ■ تحديد نقاط القوة ■ تحديد نقاط الضعف . 	<ul style="list-style-type: none"> ■ التلخيص ■ المقابلة ■ طرح الأسئلة . ■ توجيه النقد ■ الموازنات 	<p align="center">التقويم</p>

■ أهمية الأنشطة المنهجية

يتميز النشاط المنهجي بأهميته بالنسبة لحركة المعلمين وقابلياتهم التي تميز ثوبهم وترغبهم في المشاركة في العملية التعليمية بصورة كبيرة وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم والتعلم فضلاً عما تزود به التلاميذ ومن أهم مظاهر أهمية الأنشطة الصفية .

١. إن النشاط الدراسي يساعد التلاميذ في فهم وإدراك الخبرات التعليمية التي يمرون بها والتعامل معها بصورة واقعية .
٢. تنمية قدرات التلاميذ الفردية والاجتماعية والمهارية التي يكتسبها التلاميذ خلال ممارستهم للأنشطة .
٣. الأنشطة مجال خصب لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم .
٤. الأنشطة مجال خصب لعلاج المشكلات الصفية التي يعاني منها التلاميذ كالملل والضيق والسرхан وعدم القدرة على التركيز .
٥. يوفر النشاط المنهجي مجالاً لتعلم خبرات تربوية وتعلمها بأساليب التعلم غير التقليدية .
٦. توفر الأنشطة المنهجية فرصة للكشف عن القدرات والإمكانات والمواهب الكامنة لدى التلاميذ وتعرف استعداداتهم وقدراتهم .
٧. ينمى النشاط المنهجي استعدادات التلاميذ وتقبلهم لما يتعلمون .
٨. يكتسب التلاميذ من خلال النشاط المنهجي العديد من القيم والصفات الحميدة مثل التعاون وتحمل المسؤولية واحترام الآخر والالتزام الانفعالي والقيادة والقدرة على التخطيط .
٩. يوفر النشاط المنهجي مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة وإن لم تكن مماثلة لها مما يساعد التلاميذ في فهم الخبرات التي يتعلمونها .
١٠. توفر الأنشطة المنهجية فرصة لتثبيت المفاهيم وإدراكها أثناء عملية التعلم لدى التلاميذ .
١١. توفر الأنشطة المنهجية فرصة للتخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ .

■ أغراض الأنشطة المنهجية

يعبر النشاط الصفى الذى يمارسه التلميذ داخل الفصل الدراسى أو خارجه بمثابة الأساس والجمال الطيعى الذى يبنى عليه خبرة المتعلم لإشباع ميوله وتنمية قدراته والنمو التعليمى واكتساب القدرة على الفهم ويمكن أن تتنوع الأغراض والأهداف الخاصة بالأنشطة المنهجية فى :

١. أغراض تعليمية كالحصول على المعرفة واستخدامها وتنمية المفاهيم والقدرات التفكيرية مثل التفكير الناقد والتفكير المنطقى والتفكير الإبداعى واكتساب القدرة على حل المشكلات والاكتشاف .

٢ أغراض مهارية كإكتساب المهارات الخاصة بالتنظيم والتشغيل والاستخدام والتصميم بالإضافة للقدرة على بناء غادح واستخدام العينات والصور والرسوم والخرائط والأطالس والقدرة على استخدام الحاسبات الآلية والوسائط المتعددة المالتيميديا .

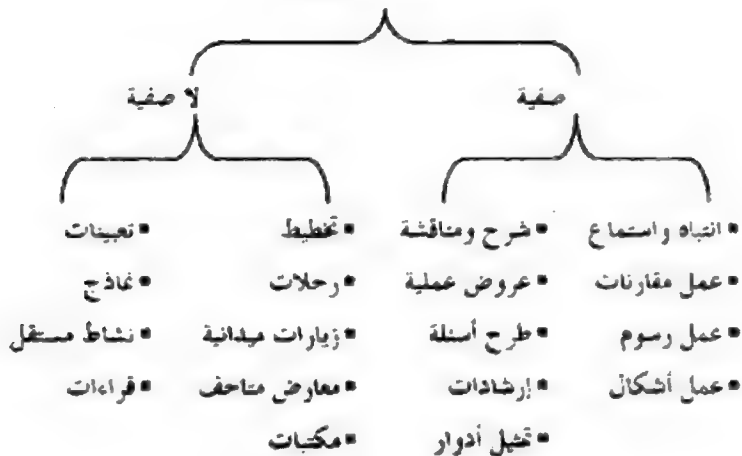
٣ أغراض وجدانية كإكتساب المبادئ والانجهاات والقيم الاحتماعية والانفعالية مثل التعاون والتحمس والمشاركة والدقة وتحمل المسؤولية .

٤ أغراض ثمانية كتوفير فرص اجتماعية تساعد التلاميذ على إشباع حاجاتهم بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم وإثارة دوافعهم نحو التعلم الفعال بالإضافة لدراسة الفروق الفردية بين التلاميذ .

٥. اغراض نفسية كتوفير فرص نشاطية لعلاج بعض جوانب المشكلات النفسية كالانطواء والحجل والعدوانية وضعف الثقة بالنفس إلى غير ذلك من المشكلات النفسية التى يواجهها تلاميذ المدرسة والتخلص من القلق والاضطراب .

٦. أغراض فنية من خلال نمو الحس الفني والذوق الجمالي في تصميم وتنفيذ النشاط وفعاليته وبالتالي اكتساب التلاميذ لقيم النظام والعمل والتنسيق.
٧. أغراض إنتاجية من خلال ما ينتج عن تنفيذ النشاط من مخراجات إنتاجية تظهر في صورة تقارير أو إدارة نقاش أو تصميم نماذج أو جمع عينات أو رسم خرائط ورسوم توضيحية وبيانية إلى غير ذلك من الجوانب .
٨. أغراض تقييمية من خلال ما يكشف عنه النشاط من ملاحظات تتعلق بالأداء العقلي والمهارى والقيمي و الإنتاجي للمتعلم .
٩. تنمية الفرص للفائقين بما يسمح بإظهار قدراتهم الابتكارية والنفسية لدى التلاميذ كالحاجة للانتماء الاجتماعي والصداقة وتحقيق الذات والتقدير .

الأنشطة المنهجية



شكل (٥٤) الأنشطة المنهجية الصفية واللاصفية

■ المبادئ التربوية للأنشطة المنهجية

يستند تخطيط الأنشطة التربوية والمهجية إلى مجموعة من المبادئ والأسس

منها :-

١ الشمول : حيث يتضمن النشاط المنهجي أنواعا مختلفة من جوانب الخبرة

تناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم كما يجب أن تشمل لتلك

الجوانب على المستوى الأفقى والرأسى .

٢ مراعاة الحاجات : حيث يربط النشاط المنهجي بالحاجات النهائية

والاجتماعية والنفسية وغيرها من متطلبات النمو الشكامل للتلاميذ .

٣ التوازن : حيث يراعى أن يتضمن النشاط المنهجي جوانب متنوعة من

الخبرة بحيث لا يغطي نوع أو جانب على الأخرى .

٤ الوقت : حيث يراعى أن يتاح الوقت المناسب لتنفيذ النشاط من قبل

التلاميذ سواء داخل الفصل أو خارجه . وبما يسمح لتلاميذ بتحقيق

أهداف النشاط بصورة سليمة .

٥ الحرية :- من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ بالتعبير عن أفكارهم

وإرائهم وإمكاناتهم المختلفة دون خوف أو اضطراب .

٦ الاستمرارية : باستمرارية النشاط المنهجي بدعم النواحي الإيجابية للتعلم

وساعد على استمرارية النمو ويسمح باشتراك التلاميذ والمعلمين معا في

هذا النشاط . في ضوء قيمة النشاط التربوية

٧ التخطيط : فالنشاط المنهجي النظم والمخطط والمقصود يوفر الوقت

والجهد وتحقيق القيمة التربوية للأنشطة التربوية المنهجية كما يوفر

التخطيط الفرصة لدراسة الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ النشاط بصورة

سليمة .

٨ التنفيذ : تنفيذ النشاط المنهجي يتطلب مجموعة من الإجراءات الفردية

والجماعية التي يقوم بها المعلم من أجل تنفيذ النشاط بصورة سليمة .

٩. الإشراف على النشاط من قبل المعلم ومسئولي المدرسة يتيح الوقوف على أداء التلاميذ خلال النشاط وتعديل مسارات تنفيذ النشاط أول بأول .

١٠. الحيوية والتفاعل فالأنشطة المهنية تعتمد على حيوية المعلم وتفاعله مع الآخرين ومع مصادر التعلم .

■ تصميم الأنشطة المنهجية .

يسير النشاط المنهجي في مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتابعة والتي تمثل في اختيار النشاط (فردي - جمعي) وتحديد الهدف من النشاط ورسم خطة تنفيذه والحكم عليه .

أولاً : اختيار النشاط المنهجي وتحديد أهدافه :

ففي هذه المرحلة يقوم المعلم والتلاميذ باختيار نوع النشاط من حيث هو فردي أو جمعي وهل هو نشاط تعليمي أم اجتماعي أم فني أم غير ذلك وتحديد أهداف النشاط المنهجي في حل مشكلات منهجية تعليمية أو مشكلات صفية ويظهر دور المعلم هنا في مساعدة التلاميذ على اختيار النشاط الملائم وحل المشكلات وتحديد المشكلة وأهميتها ومقترحات حلها ويمكن للمعلم أن يحول انتباه التلاميذ لأمر معين في النشاط المنهجي لها قيمة تربوية معرفية أو مهارية أو وجدانية .

ثانياً : التخطيط للنشاط المنهجي :

وفيها يقوم المعلم والتلاميذ بتحديد أولويات النشاط وخطواته وإجراءاته والإمكانات التي يتطلبها وميزانية النشاط والطرق التي ستبذل ووسائل التنفيذ وكيفية جمع المعلومات والحقائق وممارسة المهارات ويجب على المعلم هنا أن يراعي ألا يفرض على تلاميذه شيئاً محدداً وأن يجعلهم يختارون ما يناسب ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم من فعاليات النشاط .

ثالثاً : تنفيذ النشاط المنهجي :

يقوم كل تلميذ أو كل مجموعة بالمهام المطلوبة منه ويقوم المعلم هنا بمراقبة تنفيذ الأداء وتشاركه التلاميذ بعض الأدوار وحل ما يقابلهم من صعوبات أثناء تنفيذ النشاط وتوجيه التلاميذ وتشجيعهم وحفزهم لأداء النشاط وإعداد تقاريرهم عن النشاط الذي يقومون بتنفيذه .

رابعاً : تقويم النشاط المنهجي :

وفيه يتم الحكم على نتائج النشاط في ضوء أغراضه ويظهر ذلك في صورة ملاحظة لأداء التلاميذ أو صورة تقارير فردية وجماعية وصور وخرائط ورسوم ونماذج وعينات . يمكن أن تنظم في صورة متحف الفصل أو المدرسة وبمكس أن يكون النشاط في صورة مشروع متكامل له نتائج ملموسة تتعلق بالعملية التعليمية .

■ تصميم الأنشطة المنهجية المسرحية .

يطلب النشاط الدرامي من التلاميذ والمعلم مجموعة من الخطوات الهامة والتي تتحدد فيما يلي :

■ المقدمة

وتوضح فيها نوع النشاط الدرامي المستخدم وأهدافه .

■ التخطيط

ويتم فيه وضع خطة النشاط وتحديد الأدوار المطلوبة من التلاميذ والإمكانات التي تتطلبها النشاط وأساليب الأداء المطلوبة ونوعها

■ توزيع الأدوار

ويتم اختيار التلاميذ وتوزيع الأدوار والمهام اللازمة على كل منهم ونوضح أهداف الدور وكيفية الأداء .

■ التدريب على الأداء

من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ لتنفيذ الدور أمام المعلم والزملاء وتصحيح الأخطاء حتى يصل إلى الحد الملائم للأداء .

• التنفيذ

وليه يتم تنفيذ النشاط المنهجي وفق الخطة والأداء التدريبي وتحت اشراف المعلم وبمشاركة تلاميذ الفصل .

• التقويم

ويتم فيه مناقشة أداء التلاميذ خلال النشاط وذكر الإيجابيات والعيوب وتقوم كل دور والنتائج المستخلصة من الأداء .

▪ أمثلة لنشاطات منهجية صفية

١. المحافظة على البيئة :

- إعداد بحوث استقصائية عن مساكن البيئة وخطوط المواصلات والمستشفيات ومراكز الشرطة ومراكز الخدمات .
- تصميم إعلانات (ملصقات) تدعو المواطنين للمحافظة على البيئة.
- غرس الأشجار .
- حفظ وصيانة التربة .
- مسح الوظائف في البيئة .
- إخراج صحيفة عن البيئة .
- جمع عينات عن البيئة .

٢. دراسة تاريخ البيئة المعلى :

- إقامة معرض للصور والملصقات والرسوم .
- تقديم تقارير مختصرة عن تاريخ البيئة .
- عرض أفلام متصلة بدراسة التاريخ .
- تسجيل ملاحظات التلاميذ ومهاراتهم خلال دراسة التاريخ .
- قراءة نصوص تاريخية وإدارة نقاش حولها .
- تمثيل أدوار تاريخية .
- إجراء اختبارات حول المفاهيم الرئيسية .
- زيارة المتاحف .

▪ إعداد نماذج مشابهة لنماذج تاريخية .

٣ . تحديد مواقع هامة على الخريطة :

▪ عرض الخريطة أمام التلاميذ .

▪ طرح أسماء لبعض المواقع

▪ السماح بخروج التلاميذ من الصفوف على السيرة .

▪ تحديد المواقع المطلوبة على الخريطة .

▪ قيام التلاميذ بشف خرائط الكتاب .

▪ تلوين الخرائط .

▪ تحديد المواقع .

٤ . تحديد الموارد الطبيعية في الدولة :

▪ يطلب من كل تلميذ إعداد قائمة بأهم الموارد الطبيعية .

▪ جمع صور وعينات لبعض الموارد .

▪ دراسة خصائص الموارد المختلفة .

▪ تصنيف الموارد إلى طبيعية وزراعية وبشرية ومعنية

وتجارية..... إلخ

▪ تسمية بعض مواقع الحاصلات والمنتجات

▪ عرض خريطة للدولة تبين عليها أهم الموارد

== أمثلة لأنشطة تستثير التعلم الخلاق لدى التلاميذ .

١ . إيجاد الكلمات في القصص الجديدة .

٢ . عمل قوائم فردية من كلمات والمرادفات الخاصة بالمادة الدراسية .

٣ . مناقشة مجموعات التلاميذ للقصص

٤ . دراسة الصور والرسوم من خلال البحث في الكتب العملية والاجتماعية

عن الصور التي تخدم الدرس .

٥ . استخلاص المعلومات من الصورة والرسوم

= الباب الخامس = الفصل الخامس عشر : تصميم الأنشطة التعليمية / التعليمية في المنهج الدراسية =

٦. دراسة النماذج مثل نموذج الكرة الأرضية وتحديد مواقع البلاد والمحيطات.
٧. المقارنة بين الخرائط المستوية السطح وخرائط نموذج الكرة الأرضية.
٨. دراسة حياة الشعوب وتبيناتها من خلال الصورة المعبرة عن البنية.
٩. متابعة الرحلات المدرسية وتسجيلها من خلال كتابه القصص أو رسم قصة بالصور أو تصوير الرحلة أو عمل خرائط مصورة للرحلة أو نماذج الأشياء ثم مشاهدتها في الرحلة

قراءة الخرائط من خلال :

- دراسة الرموز المصطلحات الخاصة بقراءة الخريطة .
- تعيين بعض الأماكن والمواقع التي يدرسها المتعلمون .
- كتابة ملخص للظواهر الواردة على الخرائط .
- تعيين خرائط صماء وتلوين الظواهر عليها .
- استخلاص تعميمات من الخرائط .

■ خصائص الأنشطة المنهجية .

- تتميز الأنشطة المنهجية بمجموعة من الخصائص والسمات مثل :-
- طبيعتها المرنة والتي تلائم الفروق الفردية والبيئات الفردية .
- مساعدتها في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من جوانب المعرفة والمهارة والوجدانية .
- تساهم في تحقيق الأهداف المنهجية بفعالية وتجعلها تبقى لفترات طويلة .
- إتاحة الفرص للتفاعل بين المتعلم والمحتوى الدراسي وجعله قابلاً للتطبيق
- تؤدي لتنوع أساليب التعليم والتعلم وجعلها أكثر جاذبية .
- تشبع رغبات المتعلمين وتحقيق حاجاتهم بدرجة كبيرة .

■ خصائص النشاط التعليمي / التعليمي :

كما توجد لنشاطات التعليم والتعلم مجموعة أخرى من الخصائص التي تجعلها في غاية الأهمية والفائدة عند تنفيذ المنهج الدراسي وفي هذه الخصائص ما يلي:

- ١ . تنصف نشاطات التعليم والتعلم بالنامي أو التزايد في طبيعتها .
- ٢ . تعمل نشاطات التعليم والتعلم على تحقيق هدف واحد أو أكثر من الأهداف التعليمية .
- ٣ . تتيح نشاطات التعلم فرص التفاعل مع محتوى المنهج .
- ٤ . تتيح نشاطات التعليم والتعلم للمتعلم فرص ممارسة السلوك المتوقع في إطار الهدف المخطط .
- ٥ . تساعد نشاطات التعليم والتعلم على إيجاد أساليب مختلفة من العلم والتي بدورها تساعد على تنمية وتحفيز لدى التلاميذ والعمل على تنمية ابتكارهم .
- ٦ . تساعد على استمرارية التعلم عن طريق التخطيط الجيد لها وذلك بربطها بما سبقها وما سيلحقها من نشاطات .
- ٧ . تنوع نشاطات التعليم والتعلم يتيح فرص المشاركة لأكثر عدد من المعلمين مما يؤدي اكتساب خبرات جديدة .

■ المعايير الواجب توافرها في استخدام الأنشطة التعليمية .

لقد تعددت المعايير الواجب توافرها في استخدام الأنشطة التعليمية ويقترح العلماء الذين تناولوا هذا المجال بالبحث والدراسة مجموعة من المعايير ونذكر منها على سبيل المثال:-

١- معايير بيرثون :

يرى بيرثون انه عند اقتراح نشاط ما فانه لا يقبل ألا تتوفر فيه ما يلي:

- أن يرى المعلمون انه يمكن استخدامه لتحقيق أغراضهم .
 - أن يرى المعلم انه يمكن أن يؤدي إلى غايات مرغوب فيها .
 - مناسبة لمستوى نضج التلاميذ زان كان فيه بعض التحدى لقدراهم ولكن يمكن القيام به ويقودهم إلى تعلم جديد .
 - يمكن تنفيذه في حدود إمكانات المدرسة المجتمع .
 - أن يحقق التنوع لديهم في النمو المتوازن للمتعلم
 - أن تسهم في تقليل الفروق الفردية في الجماعة .
- ٢) معايير زايس " Zais " :

يرى زايس (Zais) أن يتم الاختيار للأنشطة في ضوء أهداف النهج وأساسياته ومحتواه وخبرات المعلمين كما يلي :-

- **أهداف النهج** : ينبغي أن تساهم النشاطات في تحقيق أهداف النهج المرجوة.
- **الالتزام** بالأساسيات التي يكون عليها النهج : بمعنى أن النشاط ينبغي أن يعمل على تكوين وجهه نظر للمتعلم غير مشوهة عن المجتمع الذي يعيش فيه والثقافة التي يحيا فيها ونقد أحوال المجتمع نقدا بناءا ، ولذلك مساعدة المتعلم على فهم ظروف الحياة وتقبل فكرة التغيير وإكساب المتعلمين المزيد من الخبرات .
- **المحتوى** : فكل نشاط له محتوى ، وهل له قيمة تربوية أم لا ؟
- **خبرات المتعلمين** : فالنشاط ينبغي أن يدرك المتعلم له معنى ، ويتطلب هذا أن يكون في نطاق خبرته بكل معانيها (الخبرة كقدرة / كثقافة / كاهتمام) وينبغي أن تكون اهتمامات المتعلمين موضع الاعتبار عند تصميم أو اختيار خبرات التعلم .

٢) معايير هويلر Wheeler

يرى أن هناك عدة معايير تساعد في اختيار أنشطة التعليم والتعلم منها:-

== الباب الخامس == الفصل الخامس عشر تصميم الأنشطة التعليمية : التعليمية في المناهج الدراسية ==

- **الصدق Validity** : يعنى أن يكون النشاط مرتبطاً بالأهداف التربوية ، وتحديد درجة صدق النشاط بمقدار ما يحققه فعلاً من تغير في السلوك الذى يرتبط بالهدف الذى يرجى تحقيقه .
 - **الشمول Comprehensiveness** : أى يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والفكرية (المهارية)
 - **التنوع Variety** : ينبغى اختيار النشاط لتحقيق النمو الشامل للمتعلم ، لأن المعلم يتفاعل مع النشاط ككل ، وإن المعلمين يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرق متنوعة وكل يبرز النوع في الأنشطة المقدمة .
 - **الملائمة Suitability** : ينبغى أن تلائم الأنشطة المستوى العام للجماعة كما تلائم المستويات المختلفة لأفرادها ، بمعنى آخر تلائم الخصائص الأساسية للمرحلة العمرية التى ينتمى إليها الأفراد المعلمين الذين يقومون بالنشاط .
 - **النمط Pattern** : ترتبط الأهداف التربوية غط معين ، وتحديد النمط بعدة عوامل منها التوازن احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع ، والاستمرارية في التعلم والتقدم ، والربط بين الخبرات المختلفة .
 - **التراكم Accumulation** : ينبغى أن يؤدى النشاط إلى تراكم في الخبرات .
 - الارتباط الوثيق بالحياة الحاضرة والمستقبلية .
- ٤) **معايير القانى :**

- يرى أن هناك عدة معايير لاختيار أشكال الأنشطة التعليمية التعليمية سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى ومنها :
- الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى (الأهداف - المحتوى - الطرق المستخدمة - الوسائل التعليمية - أساليب التقويم) .
 - الارتباط بينه وبين المعلم : حاجاته واهتماماته وأثرته للتفكير والتنوع .
 - إتاحة الفرص للجميع للمشاركة الإيجابية .
 - إثارة مشكلات تكون موضوع دراسة وتحليل .
 - الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية .

- اعتمادها على الجهود الفردية والجماعية .
- مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة .
- تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع التلاميذ .

▪ معايير مقترحة النشاط المنهجي .

- **الهدفية** : أى يكون النشاط ذو هدف محدد ومرتبط بأهداف الدرس .
 - **الصدق** : أى يكون النشاط متلائماً مع أهداف المنهج .
 - **الاقتصادية** : أى يكون النشاط ملائم اقتصادياً من حيث تكاليف تنفيذه .
 - **الزمن** : بأن يكون النشاط متوافق مع الزمن المتاح للمعلم والمتعلم .
 - **الملاءمة** : أن يكون ملائم لخصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واستعداداتهم .
 - **التتابع** : بأن تكون إجراءات النشاط محددة ومترابطة بصورة منطقية أو سيكولوجية وبما يؤدي لنتائج واضحة .
 - **القابلية للتحقيق** : أى تكون إمكانياته متاحة للمعلم والتلميذ .
 - **الشمولية** : بحيث يكون شاملاً لجوانب متعددة من الخبرة .
 - **التعاون** : فالنشاط يجب أن يكون عملية جماعية يقوم بها مجموعة من التلاميذ ويشاركهم المعلم .
 - **وظيفية النشاط** فيجب أن تتميز الأنشطة المنهجية بالوظيفة في المضمون والتفذية بحيث تخدم الجوانب التعليمية المختلفة .
- ويتضح من المعايير السابقة أن بعضها متعلق ببنية المنهج ذاته ، وبعضها الآخر متعلق بطبيعة المعلم ، كما أن بعضها متعلق بالظروف المتاحة ، وكذا بكفايات المعلم الخاصة بهذا الشأن ، والبعض الآخر يتعلق بإثارة تفكير المتعلمين وتحفيزه ، ومهما يكن فالأنشطة عبارة عن مواقف تعليمية يثار فيها تفكير المتعلم واهتماماته ويشعر من خلال المرور بها بمشكلات يكون عليه بذل جهد لحلها . وهذا يؤدي إلى إشباع رغباتهم وتكفيهم مع ذاتهم وكذلك مع مجتمعهم .

قضايا للمناقشة :-

- ١- علاقة الأنشطة بالأهداف المنهجية .
- ٢- تصنيفات الأنشطة .
- ٣- المعايير الخاصة بالنشاط المدرسي (التعليم العلمي)
- ٤- علاقة الأنشطة بتنمية التفكير والقيم .

تعليمات :-

- ١- تحر بعض الأنشطة التي يمكن أن تثير النشاط الإبداعي لدى التلاميذ .
- ٢- صمم بعض الأنشطة في مادة تخصصك بحيث تكون مرتبطة بأهداف محددة

تعليمات :-

- ١- استعرض الكتاب المدرسي في مادة تخصصك في أى مرحلة من مراحل التعليم العام ثم قم بالآتي
- ١- عدد الأنشطة الدراسية المتضمنة في الكتاب
- ٢- أنقد الأنشطة في ضوء المعايير التي درستها في هذا الفصل .
- ٣- أعرض لدورك داخل المدرسة في الأنشطة اللاصفية مقدما نموذجاً لذلك .

الفصل السادس عشر

المستويات المعيارية والمنهج الدراسي

- حركة المعايير والمستويات .
- خصائص حركة المعايير والمستويات المعيارية .
- معوقات تواجه حركة المعايير العالمية والقومية .
- أنواع المستويات المعيارية .
- مواصفات صياغة المستويات المعيارية للمنهج الدراسي

- المستويات والمعايير العالمية .
- مفهوم الاعتماد وحركة المعايير .
- معايير جودة المعلم وطرق التدريس .
- معايير المنهج الدراسي .

يفترض في نهاية دراستك للفصل أن تكون قادراً على :

- تحديد مفهوم المستويات المعيارية وتوافر الأداء .
- شرح خصائص حركة المعايير والمستويات .
- توضيح معوقات حركة المعايير العالمية والقومية .
- تصنيف المستويات المعيارية حسب أنواعها .
- تحدد مواصفات صياغة المستويات المعيارية للمنهج الدراسي .
- تعرض أهم المستويات المعيارية العالمية .
- تحدد مفهوم الاعتماد وعلاقته بالجودة والمستويات المعيارية .
- شرح معايير جودة المعلم وطرق التدريس .
- توضح مؤشرات معايير المنهج الدراسي .

■ مقدمة :

بدأ منذ فترة طويلة التركيز على الجودة الشاملة في التعليم من خلال استهداف جودة المنتج التعليمي والممثل في إنسان يستوفى الشروط والمواصفات القياسية للجودة في الإنسان عقلاً وأداءً ووجداناً باعتبار أن الإنسان كمنتج تعليمي يعد بمثابة نقطة البداية والوسط والنهاية في الجودة الشاملة .

ولقد بدأ تطبيق فكرة المستويات المعيارية *Standards* في سبعينيات القرن الماضي ، مع أن الفكرة ولدت مع بدايات القرن العشرين ، وذلك عندما ظهرت في نظريات المناهج الدراسي ما تؤكد على مفهوم الأداء على يد فرانكلين بوبيت *Franklin Bobbit* في كتابه الذي تم الإشارة إليه في الفصل الأول بعنوان كيف تصنع المنهج الدراسي *How To Make a curriculum* والذي صدر في أوائل عشرينات القرن الماضي (١٩١٨) والذي يركز على سلسلة من المهام التي ينبغي على المعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تسمى قدراتهم على تصريف الأعمال والمسئوليات التي تمكن أصحابها من القيام بمهام وواجبات محددة .

ولقد كان من جراء ما سبق ظهور فكرة المستويات المعيارية والتي أخذت مسميات عديدة . أبرزت عدم وجود اتفاق في المفهوم فمرة تعرف من خلال المحتوى ومرة من خلال الأداء *performance* وأخرى من خلال التحصيل *Achievement* وثالثة من خلال القياس والتقدير *Assessment* .

ولعل من أهم المصطلحات التي ارتبطت بالمستويات المعيارية هي مصطلح مؤشرات الأداء *Performance Indicators* والذي يشير إلى أداءات متوقعة قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطالب صوب تحقيق المستويات المنشودة .

■ المنهج الدراسي والمستويات المعيارية.

تعد المستويات المعيارية ليست مجرد نظرية أو فلسفة . بل لها تأثيراً قوياً على تحصيل الطلاب من خلال تحديد ما ينبغي أن يعرفه الطلاب وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه .

وبسبب من الاهتمام المتنامي بالمستويات المعيارية *Standards* فإن الحاجة مازالت قائمة من أجل الوصول إلى آليات ملائمة لتحقيق هذه المستويات من خلال المنهج الدراسي . ينبغي محتوى وأهداف وأساليب وأنشطة تعليمية وتقويمية تقوم على المستويات المعيارية .

كما أنه لا بد من أن تصنف تلك المستويات المعيارية بعدة خصائص كي تقوم بأدوارها المنوطة بها وهذه الخصائص هي :-

- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق .
- الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة .
- الارتباط بثقافة المجتمع .
- التغذية الراجعة المستمرة .
- التميز لجميع الطلاب وليس للنخبة .

في السنوات الأخيرة بدأت كثير من المؤسسات التعليمية تتجه إلى المعايير التربوية ، لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها ، والكشف عن فجوات الأداء . وتركز حركة المعايير التربوية على الناتج الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته .

والمعايير *Standards* كلمة جمع مفرد لها معيار وهو ما يقاس به غيره وهو النموذج الخقق لما ينبغي له أن يكون عليه الشيء (لسان العرب)

ويقصد بالمعيار " إقرار مجموعة من البنود التي يثبت بالدراسة العلمية والبحث الدقيق أنها كافية تماماً لمقابلة الاحتياجات اللازمة لإنجاز المنتج في شكله النهائي (بلع : ٢٠٠٩)

والمعيار أيضاً عبارة عن " مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف مواطن القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويحه وإصدار حكم عليه .

وهناك ما يطلق عليه معايير الجودة *Quality Standards* والمعايير التربوية *Educational Standards* ويقصد بمعايير الجودة " المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله ، وهي الضمان لحسن مستوى وزيادة فعاليته ، وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية " أما (المعيار التربوي) فهو عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج أو طريقة التدريس أو أساليب التقويم أو برامج التنمية المهنية للمعلمين .

وباعتبار أن المعايير التربوية تعدد محددات وموجهات تحدد ما يجب تدريسه بدقة ووضوح وما يجب أداؤه من قبل المعلمين كما توفر المساءلة *Aquntability* لدى المهتمين والقائمين على العملية التعليمية كما تساهم في توحيد نواتج التعليم رغم إتاحة حرية اختيار المادة التعليمية وفق الفلسفة السائدة والحاجات الضرورية . (عبد الطيف حيدر ٢٠٠٤) .

وتتطلب حركة المعايير التربوية وضع وصياغة معايير للأداء *performance Standards* باعتبارها معايير توضع على مستوى الوحدات الدراسية وتحدد الأعمال والإجراءات التي تصف الأداء المرتبط بمقياس محتوى معين . وتعكس مستوى أداء مرغوب فيه . وعادة ما يصاغ معيار الأداء لكل مهمة أدائية من المهام التي يكلف بها المتعلم وهذه المهام تتكامل في النهاية لتحقيق من خلال إنجازها - معيار المحتوى ذي العلاقة بالمستويات المعيارية .

كما تتطلب حركة المعايير التربوية أيضاً . وضع مؤشرات (معارف - مهارات جزئية) تمثل مكونات النمو المعيار وتعود إلى تحقيقه ، مع تطوير وصف لمستويات الأداء *Rubrice* وهو ما يميز هذه الحركة عن غيرها من حركات التطوير المعرفية سابقاً

وتتميز حركة المعايير بمجموعة من الخصائص أيضاً مثل .

◆ كونها أى (المعايير) مدخلاً للحكم على مستوى الجودة في مجال دراسي

معين " من خلال :

■ جودة ما يعرفه المتعلمين وما يستطيعون أدائه .

■ جودة البرامج المقدمة للتعليم في مجال دراسي معين .

■ جودة تدريس مجال معين .

■ جودة النظام الداعم للمتعلم والمنهج .

■ جودة برامج وممارسات وسياسات التقييم .

◆ وتوفير المعايير كمحركات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف كما

توفر رؤية *Vision* شاملة للتعليم والتعلم من خلال برنامج تربوي معين

يوفر فرصاً للتميز للمتعلمين .

♦ توفر معايير فروع المعرفة المختلفة على المستوى الوطني والقومي أفاق للتعاون والتعاقد والتاسق من أجل تحسين عملية التعلم والتعلم في مجال تربوي معين

♦ تسهم المعايير التربوية في تطوير المقررات الدراسية من خلال تبني سياسات وممارسات متميزة وتجاوز صعوبات ومعوقات البنى الحالية للمدارس .

♦ توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز وذلك من خلال :-

- تميز المعلمون للأنشطة التعليمية التي تمكن المعلمين من تحقيق المعايير .
- المعلم يعرف واجباته ويمكنه استخدام معايير محددة لتحقيق المعايير والمستويات المطلوبة .
- أولياء الأمور يشاركون في دعم الأبناء المعلمين وتحفيزهم لحل الواجبات الدراسية وإنجاز المهام التربوية المطلوبة منهم .
- يتحرك مسئولو الإدارة التربوية والمدرسية في ضوء محركات وموجهات معيارية محددة يعملون من خلالها على تحقيق التطلعات للإنجاز والتميز .

♦ تعدد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توصيف ما يجب أن يكون عليه كل منهما من خلال:

- الكتاب المدرسي في ضوء المعايير .
- التنمية المهنية المميزة .
- أساليب دعم المعلمين لتحقيق المستويات المعيارية .
- جودة المصادر التعليمية التعليمية .

- ♦ توفر المعايير التربوية توحيداً واتساقاً في الأحكام .
- ♦ تعد مؤشرات الأداء ، أو أدلة الأداء المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجّهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين من حيث التخطيط للتدريس وتحديد جوانب القوة في الأداء و جوانب الضعف ، وأساليب محاسبة المعلمين وتحديد مهامهم التربوية والتعليمية من أجل تجويد المخرجات التعليمية .
- ♦ تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة فالعيار يمثل تحدياً للمتعلمين يجعلهم يتناقشون من أجل تحقيق التميز . وكون المعايير لكل المعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم وهذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص .
- ♦ توفر المعايير مواقف تربوية تضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة لمدرسة أخرى .
- ♦ تمكن المعايير التربوية فرصاً لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة .
- ♦ تساهم المعايير التربوية في تنمية قدرات التفكير الناقد والخلق وغير ذلك مما يتطلب مستوى ومعيّاراً لتمكين المعلمين من المعرفة والمهارة والقيم التي تحقق كل ذلك . (يونس وفضل الله : ٢٠٠٥)

ويشير محمد رجب فضل الله ٢٠٠٥ إلى أن حركة المعايير التربوية يتوقع أن تعمل على حدوث مجموعة من التحويلات الآلية في النظام التعليمي :-

- أن كسل المعلمين سيصبحون قادرين على التعلم إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة والزمن الملائم .

- يمكن لكل المعلمين تحقيق المعايير بل وتجاوزها أحياناً .
- تكافؤ الفرص سيجب لكل متعلم فرصاً متساوية ومتكافئة لقدراته وإمكاناته .
- سيتغير الهدف من التعلم بدلاً من تعلم محتوى الكتب المقررة - إلى تعلم محتوى المعايير الذى ينمو ويستمر .
- فى التقييم سيتحول أسلوب التقييم من التقييم النهائى إلى التقييم المستمر والتكويني والذي يوفر فرصاً لتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية أولاً بأول .
- ستدعم المعايير تنوع أساليب المعلمين بما يسمح بمقابلة احتياجات التعلم لدى كل متعلم .
- يوفر حركة المعايير أساليب محاسبية لأعضاء النظام التعليمي مما يساهم في تحديد من سيتم محاسبته من خلال العمل التربوي وكيفية المحاسبة .
- بعض المعوقات التي تواجه حركة المعايير العالمية والقومية :
 - غياب ثقافة المعايير لدى كثير من المشاركين في الخطاب التربوي على مستويات فورية وتحتية . وبالتالي اقتصاد رؤية واضحة نحو فكر المعايير في النظام التربوي .
 - تدني قدرات المعلمين وتأهيلهم بما يعوق تطبيق المعايير التربوية حتى أصبح بعض المعلمين يحفظون المعايير دون أن يفهموا معناها وإجراءاتها .
 - اللغظ التربوي نحو تحديد ماهية المعايير وما علاقتها بالمستويات والمؤشرات والمنهج والأداء المهني إلخ .
 - نقص الإمكانيات والموارد والخبرات الملائمة لسياسات المعايير التربوية مع تدني التنوع التكنولوجي لدى الطلاب في كليات التربية وما يتعلق به من استخدام الحواسيب في العملية التعليمية .

▪ الميل إلى شعارات المعايير دون فهم دلالة هذه الشعارات وأساليب تنفيذها .

▪ قصور واضح في الدافع نحو استخدام المعايير خاصة من المدرء والمعلمون الذين ينفذون ما يلقى عليهم دون دافعية واقتناع .

▪ ضرورة المشاركة المجتمعية على مستوى النخبة وأولياء الأمور . فقضية المعايير أكبر من أن تكون في يد التربويين وحدهم .

▪ قصور فهم بعض المشاركين من المسئولية في قرارات إصلاح التعليم عن إدراك مفاهيم التطوير وكيفية إحداثه وتحديثه في العملية التعليمية .

▪ البنية التعليمية المتأخرة وعدم إنسانية العلاقات المهنية والإنسانية بين عناصر النظام التربوى ، فوزارة التربية والتعليم في جانب ومستوى كليات السرية وإعداد المعلم في جانب واللجان السياسية في جانب وكل يتحرك بمفرده دون جماعية العمل.

كل هذه المعوقات تتطلب فهماً جيداً لحركة المعايير ومستويات التميز والأداء والأدوار والمهام لكل عنصر والسياسات المنظمة فضلاً عن الاهتمام بالنفس للمعلم والاجتماعى والاقتصادى لتدعم أداؤه وتنفيذه لمطلبات الإصلاح .

▪ أنواع المستويات المعيارية

تعدد أنواع المستويات المعيارية *Standards* فهناك .

١- مستويات المحتوى *Content Standards* :

وتعنى وصف المعلومات والمهارات التى ينبغى أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها ، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التى يتصل بنظام المجال المعرفى الذى يتعلمه المثلون والمتوقعة منهم .

٢- مستويات الأداء *Performance Standards*

وهى عبارات سلوكية تصف - فى ضوء مستويات المحتوى - أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية والمرتبطة بالمحتوى . كما تحدد

مؤشرات الأداء التي توضح ما ينبغي أن يؤديه الطالب معرفياً ومهارياً عند مستوى مقبول من الجودة حيث تقدم أمثلة حول مدى التقدم نحو تحقيق المعايير

٢- مستويات التحصيل *Achievement Standards* :

وتعنى مستويات معيارية خاصة لكل مادة دراسية ترجع إليها عندما نريد قياس المعلومات والأداءات والعروض التي اكتسبها الطالب في المادة الدراسية .

٣- مستويات أغراض التعلم *Opportunity to learns Standaeds* :

المستويات المعيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعلم وتصنيف تلك المعايير إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق المعايير المرتبطة بالأداء والمحتوى . وفي كل الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده .

٤- مستويات التقدير *Assessment Standards* :

وهي مستويات لقياس ما يعرفه الطالب في صورة تقدم نحو المستويات . أي قياس للأداءات في ضوء المستويات . كما نجد سميات أخرى تتداخل مع مسمى المستويات المعيارية منها .

٦- معايير الأداء *Performance Criteria* :

وتعنى مجموعة من الموجهات والقواعد والمبادئ يمكن الحكم في ضوءها على الأداء ، أي هي القيم التي نستعملها في التقدير ، وبذلك تكون وصفاً للامح الأداء ومكوناته ، وشروطه ومستواه .

٧- تقدير الأداء *Performance Assessment* :

وتعنى الوصف الدقيق المسبق للأداءات المستهدف تقديرها من أجل ملاحظتها مباشرة عند قيام الطالب بها ، وإصدار حكم على نوعية الأداء .

٨- أهداف التعليم *Learning Goals* :

وتعنى وصفاً دقيقاً لتوقعات ما سيعرفه الطالب من معارف ومهارات ومفاهيم ومدرجات وقيم وقدرات وأساليب تفكير لص العملية إلى تحقيقها وقياسها .

■ مواصفات صياغة المستويات المعيارية.

- الدقة والوضوح بما يعكس توقعات كبيرة .
- الشمول لجوانب العملية التعليمية المختلفة .
- الصياغة البسيطة التي تمكن من استغلالها بسهولة .
- الارتباط بالأداء وإمكان قياسها .
- أن يحقق مبدأ المشاركة من خلال اشتراك المستفيدين في المجتمع في إعداد المعايير وتقييم نتائجها
- الموضوعية من حيث النظر للأمور التي تخدم الأهداف العامة
- الأخلاقية من خلال استناد المعايير إلى القيم الخلقية وبما يخدم القوانين والأعراف السائدة في المجتمع
- المجتمعية من خلال انعكاس تقدم المجتمع وحل مشكلاته من خلال المعايير
- الاستمرارية والتطور
- الوطنية والقومية بما يحقق أهداف الوطن وحل مشكلاته وقضاياها

من الخطأ اعتبار معايير لدولة معينة مناسبة لدولة أخرى. فمن الواضح أن لكل دولة فلسفتها وقضاياها وتوجهاتها وبالتالي لها مستوياتها المعيارية المصاغة من قبل أبنائها وبما يمكنهم من المنافسة العالمية

يعرف بوبهام *Popham* وآخرين المستويات المعيارية على أنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى أو هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع بما يسمح بتحسين الوضع الحالي.

■ المستويات المعيارية للمنهج *Curriculum standards*.

هي مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج من فلسفة وأهداف ومحتوى وطرق التعليم والتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة وطرق التقويم وأساليب تعميم المنهج لتحقيق الأهداف المرغوبة .

■ المستويات المعيارية للمحتوى *Content standards*

مستويات معيارية تسير الاتجاهات العالمية المعاصرة لما يجب أن يعرفه كل طالب وما يكون قادرا على أدائه كتحتاج لدراسته للمواد الدراسية المختلفة

■ المستويات والمعايير العالمية:

هناك الكثير من المؤسسات والجمعيات والمراكز البحثية المهتمة بتتمة المعلم المهنية . ومن أبرز تلك المعايير

١- معايير مؤسسة (INTASC)

وهي مؤسسة تقيم بتحديد معايير المعلم وجودة التدريس وصاغت عشرة معايير عامة يجب توافرها لدى المعلم

- وعى المعلم بمفاهيم وبنية مادته الدراسية .
 - وعى المعلم بأساليب وإجراءات التعليم والتعلم الطلابي.
 - وعى المعلم باختلاف وتنوع طرق وأساليب تعلم الطلاب.
 - تمكن المعلم من استخدام طرق وإستراتيجيات تنمي التفكير .
 - تفهم المعلم لأساليب استثارة دافعية الطلاب.
 - تفهم المعلم لأساليب تنمية الاستقصاء النشط والعمل الجماعي والتفاعل داخل غرفة الصف.
 - يخطط المعلم للتدريس معتمدا على المعرفة المتضمنة في المادة والمعلمين والمجتمع وأهداف المنهج .
 - يمي المعلم أساليب توظيف استراتيجيات التقويم.
 - يسعى المعلم لتنمية قدراته المهنية دائما.
 - يقيم المعلم علاقات جيدة مع الزملاء بالمدرسة والهيئات ذات العلاقة بالمدرسة.
- ولكل معيار من المعايير السابقة مجموعة من المؤشرات التي توضح المهام والسلوك المطلوب.

٢- معايير المركز الدولي لتدريس الدراسات الاجتماعية (NCSS)

مركز متخصص بوضع معايير لمنهج الدراسات الاجتماعية وعلمها في U.S.A وقد حدد خمسة أبعاد للمعايير الواجب توافرها في معلم الاجتماعيات:-

- معايير ومستويات خاصة بقدرات المعلم على التخطيط الجيد للدروس
 - معايير ومستويات بكيفية استخدام استراتيجيات تساعد على التعلم النشط داخل غرفة الصف
 - معايير خاصة بكيفية استخدام أساليب التقويم المختلفة
 - معايير خاصة بكيفية استخدام وتفهم الاختلافات والفروق بين التلاميذ في التعلم
 - معايير خاصة بالتنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه
- ولكل معيار مجموعة من المؤشرات التي يمكن قياسها لدى المعلم

٣- معايير مؤسسة كنتاكي (Kepsb)

وتتبع مؤسسة كنتاكي التربوية للتقويم والاعتماد والجودة والتي تقيم بمعايير المعلم واعتماده وحددت تلك المؤسسة مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها لدى المعلمين لاعتمادهم في مهنة التدريس وهي :-

- تخطيط وتصميم المواقف التعليمية
- خلق المناخ التعليمي والحفاظ عليه
- إدارة الموقف التعليمي
- تقييم ومتابعة نتائج التعلم
- تأمل وتقييم الموقف التعليمي
- التعاون مع الزملاء والوالدين والمؤسسات المجتمعية
- المشاركة في التنمية المهنية

ولكل معيار مجموعة مؤشرات يسهل ملاحظتها

١. المعايير القومية للتعليم بمصر :

هي معايير صاغتها وزارة التربية والتعليم المصرية شملت كل من :

- معايير المدرسة الفعالة
- معايير الإدارة المتميزة
- معايير المشاركة المجتمعية
- معايير المنهج ونواتج التعليم
- معايير المعلم .

وفي مجال إعداد وتنمية المعلم تم اعتماد مجموعة من المعايير الرئيسية

وهي :-

- معايير التخطيط للتدريس
- معايير استراتيجيات التعلم وإدارة الصف
- معايير المادة العلمية
- معايير التقويم
- معايير مهنية المعلم .

وقد جاءت المعايير القومية في مجموعة من الوثائق علمي النحو التالي :-

- وتبعان الأولى لمعايير المنهج والثانية لمعايير التعلم منشورتان في المجلد الأول : لمشروع المعايير القومية للتعليم في مصر لعام ٢٠٠٣م
- وثيقة المعايير تحتوى كل من المواد الدراسية الثمانية وتم نشرها في مجلدين :-

المجلد الثاني: وتتضمن معايير مفردات التربية الدينية الإسلامية ، والتربية

الدينية المسيحية . واللغة العربية . واللغة الإنجليزية ، واللغة

الفرنسية . والدراسات الاجتماعية .

المجلد الثالث : ويتضمن معايير مقررات العلوم والرياضيات وبالنسبة لوثيقة

إعداد المعلم في المشروع القومي للمعايير التعليمية في مصر

فقد اقتصر على معايير شاملة لأداء المعلم سواء في

عمليات :-

- التخطيط للتدريس
- إستراتيجيات التعليم أو إدارة الفصل ووقت التعلم والتحكم من المادة العلمية والتقويم ومهنة المعلم .

ويشير فايز مراد مينا ٢٠٠٤ إلى أن وثيقة المعايير القومية للمعلم قد تضمنت في محاورها الأساسية المعلم من ناحية التخطيط وإدارة الفصل ومهنية التعليم . وإن أهم الملاحظات حول الوثيقة متعلقة بعمليات التدريب في ضوء الاحتياجات والمناطق الميدانية وعدم الاقتصار على المحاضرات النظرية مع ضرورة الإكثار بورش العمل وجلسات التدريب والمشاكل التربوية و العصف الذهني .

ورغم تبين التأثير والمعارضة للمعايير فإن المعارضين لها يرون أن تأثيرها سيكون سطحيًا وغير فاعلا و أنها تتميز بالشككية على حساب الواقع الموضوعية سواء على المعلم أو على المتعلم وقد يرجع ذلك لعدم الوعي الكافي بها أو غياب " ثقافة المعايير " عند المهتمين والقائمين بالتطوير ميدانيا وهناك دعوة لتضمين تلك المعايير ضمن فقرات الإعداد في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مما يهدف لتطوير الإدارة خلال انخراط الخريجين في الخدمة

▪ مفهوم الاعتماد وحركة المعايير:

ظهر مفهوم آخر للجودة هو الاعتماد *Accreditation* وهو مفهوم يشير إلى طريقة أو مجموعة إجراءات يتم بها أو من خلالها إعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الدراسي والتي توجد في المؤسسة أو البرنامج

كما يشير مفهوم الاعتماد أيضا إلى آلية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية، فهو أداة فعالة لضمان مستوى ومعايير جودة معينه أيضا ينظر إلى مفهوم الاعتماد على أنه يشر إلى عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسات التعليمية والتي تتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محدده لجلالات العملية التعليمية المقدره

كما أن الاعتماد يشير إلى العملية المنظمة التي تستخدم من اجل معرفة إلى أي مدى حققت المؤسسة التعليمية أهدافها المعلنة والمتفق عليها فهي تؤكد على النتائج النهائية والتي تلاحظ وتقاس من خلال أداء المعلمين وتتضمن عملية الاعتماد مرحلتين

المرحلة الأولى :- الاعتماد العام الذي يعني قدره المؤسسة على تحقيق الهدف العام من وجودها

المرحلة الثانية :- الاعتماد الخاص الذي يعني قدرة المؤسسة التعليمية على تنفيذ كل برنامج من برامجها ويركز الاعتماد على :

- وجود هدف واضح ومحدد ومناسب للمؤسسة التعليمية
- وجود متطلبات لكي تحقق المؤسسة باستمرار
- القدرة على الاستمرار في تحقيق الهدف وذلك من خلال توفر جميع الإمكانيات سواء كانت مادية أو بشرية حتى تحقق أهداف المؤسسة وعدم توافق العمل لنقص هذه الإمكانيات

■ معايير جودة المعلم وطرق التدريس:

تعدد معايير ومستويات جودة المعلم وطرق التدريس كما يلي :-

■ معايير المجلس القومي للاعتماد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية

The National council for Accreditation of teacher education (NCATE)

أصدر المجلس أول معايير موحدة لقياس الجودة في معاهد وكليات إعداد

المعلمين عام ١٩٦٩ ثم تم تطوير هذه المعايير عام ١٩٨٠ من أجل مزيد من

التحكم وال ضبط للجودة *quality control* مع تحقيق الجودة القوية. وينظر

نموذج (NCATE) إلى إعداد وتنمية المعلم علي أنه عملية في إطار شراكة فعالة

وقد استخدمت جامعة برجهام *Brigham University* معايير الـ

(NCATE) من خلال أربعة مراحل كان من بينها مراجعة المقررات الدراسية

حيث تم تطوير المزارات الموجودة في مناهج الدراسة ومراجعتها وتقييم أجزاءها

ومعلوماتاً واستبعاد التداخلات والازدواج فيها

■ المعايير المهنية للمعلم عن طريق مشاركة المعلمين

Professional standards development : Teacher Involvement

♦ في مارس ١٩٩٤ وقع الرئيس بيل كلنتون وثيقة أهداف ٢٠٠٠ (*Goals*

2000) والتي شملت:-

• أن تكون المدارس جاهزة لاستقبال الطلاب المستعدون جميعهم للتعليم قبل

عام ٢٠٠٠.

• أن يتخرج ٩٠% من طلاب التعليم العالي.

• أن يكون الطلاب أكفاء في المواد الأساسية وأن يظهروا إحساسهم

بالمسئولية كمواطنين.

• أن يقدّر طلاب الولايات المتحدة العالم في مادتي العلوم والرياضيات .

- أن يكون كل أمريكي ناضج وعلى قدر كبير من العلم والثقافة.
- أن تكون المدارس آمنة وغالية من المخدرات .
- في ضوء هذه الوثيقة كان هناك أهداف أساسية ثلاثة هي :-
- المعايير الأكاديمية الصارمة .
- تنظيم المناهج والكتب الدراسية والمعلمين لتحقيق أهداف ٢٠٠٠ .
- البواعث أو الخفضات الواضحة والتي تشجع التلاميذ لكي يكافحوا للوصول إلى مستويات عالية وقد يتزعم المجلس القومي لمعلمي الرياضيات *The National Council of Teacher of Mathematics (NCTM)* تطوير معايير الأداء المنهجي والمعايير المهنية لمعلمي الرياضيات كما تم تشكيل مجلس قومي لمعايرة التدريس المهني (NBPTS)
- The National Board For Professional Teaching Standards*
- لكي يضع معايير للتميز *Standards Of Excellence* من اجل أن تقرر ما يجب علي المعلمين معرفته وأداؤه .
- لائحة اعتماد المعلم من قبل اتحاد التنمية التربوية
- Staff and Educational Development Association (SEDA)*
- وتحدد اللائحة لتدريب هيئة التدريس الجدد وبدأ تطوير اللائحة في نوفمبر ١٩٩٠ وفي نهاية إبريل ٢٠٠٠ تم وضع ٦٠ برنامج واعتماد أكثر من ١٧٠٠ معلم من خلال تلك اللائحة.
- اتفاقية أوكلاهوما لاعتماد المعلم (OCTA)
- Oklahoma Commission for Teacher Accreditation*
- وهي لائحة قياسات مستقلة تتطلب تطوير نظاما جديدا لأعداد المعلم علي أساس من الكفاءة وتطوير نظاما لعال لاعتماد المعلمين الجدد.
- جمعية منتسوري للاعتماد المهني للمعلم (MACTE)
- Montessori Accreditation Council for Teacher Education*

وقداف جمعة منتسوري للاعتماد المهنى للمعلم إلى :-

- الدفاع عن المعايير المهنية الخاصة بأعداد معلم منتسوري .
- صياغة معايير تساهم في تميز البرنامج الدراسى .
- تقييم ومراجعة واعتماد البرامج والمؤسسات التربوية لمعلم منتسوري
- تحديد هوية البرامج التربوية لمعلم منتسوري بهدف إقرار جدارته في تقديم العون للطالب .
- نشر قوائم بالمؤسسات والبرامج التي تطبق وتنفذ معايير اعتماد الجمعية .
- الاعتماد الخاص بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية

The council For Accreditation for counselling and related Education programs (CARCREP) American counselling

وقامت جمعية الإرشاد الأمريكية - *Association* بوضع نظام خاص للاعتماد

يعرف (*COPA*) مجلس الاعتماد قبل الثانوى *The Council on post*

secondary Accreditation ليشراف على المعايير القومية لبرامج الأعداد

التخصصية وفي عام ١٩٨١ قام (*CARCRED*) بوضع تصور لأهداف من

أجل الارتقاء بمستوى الأعداد التخصصى والمهنى من خلال المعايير التعليمية

الجامعية . (سلامة عبد العظيم : ٢٠٠٥)

وهناك العديد من المعايير المهنية للمعلم والتعليم والمنهج الدراسى والتي

تعتمد معايير عالمية . وقد أورد (سلامة عبد العظيم : ٢٠٠٥) مجموعة من المعايير

الخاصة بالمعلم وطرق التدريس وهى :

- تركيز التدريس على الأهداف التعليمية .
- تطوير التدريس الذى يتطلب من الطلاب استخدام المعرفة والمهارات
- وعمليات لتطوير .
- الربط بين المهارات وعمليات التفكير والمحتوى عبر كل الفروع .

- خلق وتسهيل خبرات تعلم لتحدى وتدفع الطالب وتشركه في العملية التعليمية .
- خلق واستخدام خبرات بقلم مناسبة للمتعلمين .
- تطوير واستخدام الاستراتيجيات التي تناول الجوانب البدنية والاجتماعية والثقافية والتي تظهر حساسية تجاه الاختلافات والفروق .
- ترتيب حجرة الدراسة كي تدعم أنماط التعليم والتعلم التي تحدث داخلها .
- إدراج الاستخدام المتكرر والملائم للتقنيات (مثل المعدات السمعية ، والمرئية ، والجوانب الآلية ، ومعدات المعامل) من أجل تحسين تعلم الطالب .
- تطوير وتنفيذ عمليات التقويم المناسبة .
- استخدام وصياغة نخب من المواد الدراسية والاجتماعية المناسبة في دعم التعلم .
- تنمية واستخدام خبرات تعلم تشجع الطلاب على التطبيق والمرونة والابتكار .
- استخدام المعرفة المكتسبة من خبرات التدريس الماضي في توقع التحديات التعليمية .

وتخضع معايير المعلم لبعض المتطلبات مثل :

- كفايات التدريس الجيد وكفايات التوجيه العلمى للطلاب .
- القدرة على التعامل مع مؤسسات المجتمع .
- القدرة على اتخاذ القرارات إداريا وماليا ومنظما .
- إتقان التعامل مع التقنيات الحديثة في مجال التعليم .
- القدرة على التقييم الذاتى .
- المعرفة الواسعة في مجال التخصص .

- أن يتصف عضو هيئة التدريس بالكفاءة في التدريس وخدمة المجتمع .
- أن يتعاون مع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس نفس المقرر .
- يحلل المعلومات المتاحة ويدير الطلاب على ذلك .
- يستجيب معارف جديد من معلومات متاحة لديه .
- يشجع الطلاب على نقد المؤلف وعدم التسليم بالمعطيات الموروثة .
- يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية ويحلل بياناها .
- يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية لجميع الطلاب .
- التوسع في محتوى المعرفة وتدريبه عبر الفروع الدراسية .
- نقل معرفة حالية للمادة التي يقوم بتدريسها .
- إعداد معرفة عامة تسمح بترباط الأفكار والمعلومات عن المواد الدراسية
- ربط محتوى المعرفة بالتطبيقات في الواقع .
- تخطيط الدروس وتطوير المواد التعليمية التي تعكس المعرفة بالمفاهيم الحالية ومبادئ المواد التي يتم تدريسها .
- تحليل مصادر المعلومات الواقعية من أجل الدقة .
- معايير المنهج الدراسي

تسهم المقررات الدراسية في تنمية قدرات الطلاب المتعلمين أكاديمياً ومهنيًا وثقافياً .

ويطلب ذلك مقررات دراسية مميزة تسهم في مساعدة المتعلمين على المشاركة الإيجابية في التعلم من خلال مجموعة من المؤشرات الآتية :-

- جعل المحتوى التدريسي ذو معنى عند المتعلم من خلال ربط بواقع الطالب
- دمج المهارات الأكاديمية والفنية التي يحتاجها الطلاب في عملهم .

- الربط بين المواد المنهجية والخبرات التي تساعد الطلاب على انشاء المفاهيم وحل المشاكل وصنع القرار ومهارات التفكير العليا .
- تخطيط وإعداد مقرر دراسي يشمل الأهداف وخطط الدرس اليومي و مواد حجرة الدراسة واستراتيجيات التدريس .
- تطوير منهج يقدم الدافع للاكتشاف والتأمل والتوجيه الذاتي ليزيد وعي الطالب للحاجة للتعلم المستمر .
- دعم التأمل والتفكير الناقد في الممارسات الشخصية والمهنية والاجتماعية والذي ينتج عنه العمل .
- يتم التخطيط للمقررات بطريقة متتالية ومتسلسلة وأن يكون ذلك وفق مبادئ عامة يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس نتيجة الأبحاث المتقدمة في ذلك المجال .
- يتم تصميم المناهج من قبل متخصصين تربويين في ضوء معايير متفق عليها وتعكس حاجات التطوير .
- تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلوماته للعاملين والطلاب.
- تكون الأهداف والموضوعات مرتبطة باحتياجات الطلاب والمجتمع .
- يواكب المنهج المتغيرات الحديثة في العلم والمعرفة ويكسبهم مهارات شخصية .
- تشمل المقررات على مهارات المعارف الضرورية لتعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة (الفائقين المتأخرين دراسياً)
- يتضمن المنهج مقررات ثقافية مثل تطبيقات الحاسب الآلى .
- يتم تدريس المقررات بأحدث الأساليب والإستراتيجيات والتقنيات بما يكسب الطالب قدرات ومهارات فعالة .

قضايا للمناقشة :-

تعد حركة المعايير من أبرز الاتجاهات المعاصرة في بحوث ضمانات الجودة في التعليم اشرح ذلك .

تعليمات :-

عرف كل مما يأتي :

- المستويات المعيارية .
- المؤشرات .
- الاعتماد .
- معايير المحتوى الدراسي .

تعليمات

حدد خمسة معايير لمناهج دراسية في تخصصك ثم ضع لكل معيار مجموعة المؤشرات المناسبة لها

المراجع والهوامش

▪ المراجع العربية

▪ المراجع الأجنبية

المراجع والهوامش

- (١) آلن حلاقورن .
قيادة المنهج ترجمة سلام أحمد سلام وآخرين
الرياض : جامعة الملك سعود عمادة شئون المكتبات ١٩٩٥
- (٢) آن ماكجى وآخرين .
التفكير الإيجابي .
القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة . ٢٠٠٠
- (٣) إبراهيم أحمد مسلم الحارثى .
تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعى
الرياض : مكتبة الشقرى ، ١٩٩٨
- (٤) إبراهيم الشافعى وآخرين .
المنهج الدراسى من منظور جديد
الرياض : مكتبة العبيكان . ١٩٩٦ م
- (٥) إبراهيم عبد الوكيل القار .
تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن
الحادى والعشرين القاهرة : دار الفكر ١٩٩٨ م
- (٦) أحمد المهدي عبد الحليم .
إعادة بناء التعليم : لماذا ؟ وكيف ؟
القاهرة : دار الشروق . ١٩٩٩ م
- (٧) أحمد المهدي عبد الحليم .
حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها المؤثر
العلمى السابع عشر للجمعية المصرية
للمناهج وطرق التدريس - المجلد الثالث ،
القاهرة ٢٦ ، ٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م

- (٨) أحمد حسين اللقاني .
المنهج الأسس والمكونات والتنظيمات .
القاهرة : عالم الكتب ١٩٩٥ م
- (٩) أحمد حسين اللقاني .
مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل .
القاهرة : عالم الكتب ٢٠٠١ م
- (١٠) أحمد زويل .
عصر العلم . القاهرة : دار الشروق ٢٠٠٥ م
- (١١) أحمد عبد الرحمن النجدي .
المنهج في عصر ما بعد الحداثة .
القاهرة ، دار الأقصى للطباعة ٢٠٠٤ م
- (١٢) أرثر كوستا (محرر) .
قراءات في تعليم التفكير والمنهج تعريب جابر
عبد الحميد . القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٩٧ م
- (١٣) أرثر كوستا (محرر) .
قراءات في مهارات التفكير وتعلم التفكير الناقد
والتفكير الإبداعي تعريب فيصل يونس
القاهرة : دار النهضة العربية . ١٩٩٧ م
- (١٤) أرثر كوستا (محرر) .
منهاج مدرسي للتفكير . تعريب علاء الدين كفاف .
القاهرة : دار النهضة العربية . ١٩٩٧ م
- (١٥) اسحق أحمد فرحان .
المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة .
عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٤

- (١٦) الآن بونيه
الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله ترجمة على صبرى فرغلى
الكويت: عالم المعرفة ، ١٩٩٠ م
- (١٧) أمام مختار حميدة وآخرين .
أسس بناء وتنظيمات المناهج الواقع والمأمول
ط ٢ ، جزء أول .
القاهرة : زهراء الشرق ، ٢٠٠٢ م
- (١٨) باولو فميرى .
المعلمون بناة ثقافة ترجمة حامد عمان وآخرين
القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٤ م
- (١٩) بشية حسين عمارة .
العولة وتحديات العصر
القاهرة : دار الأمين للنشر ، ١٩٩٩ م
- (٢٠) بربارا مانير وآخرين .
الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي . ترجمة
حسين عبد اللطيف وماجد محمد الخطامية .
عمان : دار الشروق ، ٢٠٠٠ م
- (٢١) بشار عباس .
ثورة المعرفة والتكنولوجيا دمشق : دار الفكر ، ٢٠٠٩ م
- (٢٢) بينى كوليز - وجيف موش .
التعليم المرن في عالم رقمى خبرات وتوقعات
القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٤ م
- (٢٣) بيل جيتس .
الطريق المقبل ليا : الدار الجماهيرية ، ١٩٩٩ م

- (٢٤) توماس كون .
 بنية الثورات العلمية ، ترجمة شوقي جلال .
 الكويت: سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٠ م
- (٢٥) ثابت كامل حكيم ومحمد محمود ماهر الجمال
 في أصول التربية .
 القاهرة : الإنجلو المصرية ١٩٩٧ م
- (٢٦) جورج بوشامب .
 نظرية المنهج ، ترجمة مدوح سليمان وآخرين
 القاهرة الدار العربية للنشر والتوزيع ١٩٨٧ م
- (٢٧) جورج فرناندا .
 كيف يمكن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس
 دليل عملي للمدرسين ترجمة خالد العامري .
 القاهرة : دار الفاروق للنشر ٢٠٠٢ م
- (٢٨) جون ب ميللر .
 الطيف التسريبي لوجهات المنهج . ترجمة إبراهيم
 محمد الشافعي ، الرياض : جامعة الملك سعود عمادة
 شئون المكتبات ، ١٩٩٥ م
- (٢٩) جون بينون وهيو ماكي
 التسنور التكنولوجي والمنهج ترجمة محسوب عبد
 الصادق علي وماهر إسماعيل صبرى محمد .
 القاهرة ، المكتبة الأكاديمية ، ١٩٩٩ م
- (٣٠) جيلان بتلر ، توني هرب
 إدارة العقل ترجمة مكتبة جرير
 الرياض : مكتبة جرير ، ١٩٩٨ م
- (٣١) حامد سعيد
 بناء الإنسان والتعلم
 القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٨ م

- (٣٢) حسن على مختار .
قضايا واتجاهات معاصرة في المناهج وطرق التدريس
مكة المكرمة : المؤلف ، ١٩٩٦
- (٣٣) حسين بشير .
حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم
- المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس المجلد الأول القاهرة . ٢٦ ، ٢٧ يوليو
٢٠٠٥ م
- (٣٤) حسين سليمان قورة :
الأصول التربوية في بناء المناهج طبعة ٨
القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ م
- (٣٥) حسين فلاحه - إبراهيم محمد .
الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج .
مكة المكرمة : المكتبة الفيصلية ، ١٩٨٥ م
- (٣٦) حلمى أحمد الوكيل - حسين بشير محمود .
الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة
الأولى . القاهرة : وزارة التربية و التعليم برنامج
تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية ، ١٩٨٧ .
- (٣٧) حلمى أحمد الوكيل - محمد امين المفق .
المناهج (المفهوم ، العناصر - الأسس ،
التنظيمات ، التطوير)
القاهرة . الإنجلو المصرية ، ١٩٩٦ م
- (٣٨) دون أوتشيدا وآخريين .
إعداد التلاميذ للقرن الحادى والعشرين ترجمة محمد
نبيل نوفل القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٤ م

- (٣٩) رشدى فتحى كامل وزينب محمد أمين .
مقدمة فى تخطيط البرامج التعليمية .
النيا : المؤلفان ١٩٩٦ م
- (٤٠) رشدى ليلى ، فايز مراد مينا .
المناهج منظومة لمجوى التعليم ط ٢
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ م
- (٤١) زكريا إسماعيل .
أسس المناهج .
القاهرة : دار الشرق الأوسط للنشر ، ١٩٩٠ م
- (٤٢) سامى خشبة .
مجتمع المعرفة استكشاف أولى ونظرة نقدية مستقبل
الثورة الرقمية العرب والتحدى القادم .
الكويت ، ٢٠٠٤ م
- (٤٣) سبع محمد أبو ليد .
مبادئ القياس النفس والتقييم التربوى ط ٣
عمان : الجامعة الأردنية ، ١٩٨٥ م
- (٤٤) سلامة عبد العظيم حسين .
الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم
القاهرة : دار النهضة العربية ، ٢٠٠٥ م
- (٤٥) سليمان العسكرى (محور) :
حضارة الحاسوب والانترنت كتاب العربى
رقم ٤٠ الكويت مكتبة العربى ، ٢٠٠٠ م
- (٤٦) سليمان العسكرى :
مستقبل الثورة الرقمية العرب والتحدى القادم ،
كتاب العربى رقم ٥٥ الكويت مكتبة العربى ،
٢٠٠٤ م

- (٤٧) سليمان حزين .
مستقبل الثقافة في مصر .
القاهرة : دار الشروق ، ١٩٩٤
- (٤٨) شبل بدران .
صناعة العقل . كتاب الأهالي ٤٤ ، القاهرة ، ١٩٩٣ م
- (٤٩) شريف أبو المجد .
التعلم المستنير لمواكبة عام سريع التغير .
القاهرة : المكتب المصري الحديث ، ٢٠٠٤ م
- (٥٠) شهد سعد العلاف .
مقدمة في فلسفة العلم بناء المفاهيم بين العلم والمنطق .
عمان : دار عمار ، ١٩٩١ م
- (٥١) صلاح الدين عرفة .
المنهج الدراسي والألفية الجديدة .
القاهرة : زهراء الشرق ، ٢٠٠٢ م
- (٥٢) صلاح الدين عرفة .
آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة .
القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥
- (٥٣) صلاح الدين عرفة .
تعليم مهارات التدريس وتعلمها في عصر المعلومات .
القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥ م
- (٥٤) عبد الحكيم موسى .
نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية ط٢ ،
مكة المكرمة : المؤلف ، ١٩٩٧ م
- (٥٥) عبد الحى أحمد السبحى :
أسس المناهج المعاصرة .
جدة : مكتبة دار جدة ، ١٩٩٧ م

- (٥٦) عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، وطاهر عبد الرزاق .
استراتيجيات تخطيط المناهج في البلاد العربية.
القاهرة دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ م
- (٥٧) عبد الرحمن حسن الإبراهيم .
تصميم المناهج وتطويرها نماذج وتطبيقات.
القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٦ م
- (٥٨) عبد الرحمن صالح عبد الله .
المناهج الدراسية أسسه وصلته بالنظرية
التربوية الإسلامية .
الرياض : مركز الملك فيصل للبحوث
والدراسات ، ١٩٨٥ م
- (٥٩) عبد الكريم بكار .
مدخل إلى التنمية المتكاملة .
دمشق : دار الفكر ، ٢٠٠٢ م
- (٦٠) عبد الله عبد العزيز الموسى .
استخدام الحاسب الآلى في التعليم .
الرياض : مكتبة الشقري ، ٢٠٠١ م
- (٦١) علي أحمد مذكور .
منهج التربية في التصوير القرآنى.
بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٩٠ م
- (٦٢) علي أحمد مذكور .
نظريات المناهج العامة ، عمان. دار الفرقان، ١٩٩١
- (٦٣) علي علي حبيش :
الإثاء المعرفى منطلق مصر للتحديث
القاهرة . كتاب الأهرام الاقتصادى ، ٢٠٠١ م

- (٦٤) على على حيش .
الموجه الثالثة وقضايا البقاء .
القاهرة كتاب الأهرام الاقتصادي (٢١) ٢ يونيو ٢٠٠٥ م
- (٦٥) فرنسيس عبد النور .
التربية والمناهج .
القاهرة : دار نقصة مصر للطباعة والنشر ، د . ت .
كمال زاهر لطيف .
- (٦٦) التكوين المعرفي للإنسان المعاصر نداء القرن
الحادى والعشرين . القاهرة : المؤلف ، ٢٠٠٤ م
- (٦٧) كونر حسين كوجك .
اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس ، ط ٢ .
القاهرة : علم الكتب ، ١٩٩٧ م
- (٦٨) لطيفة صالح السميرى .
النماذج فى بناء المناهج .
الرياض : عالم الكتب ، ١٩٩٧ م
- (٦٩) مجدى عزيز إبراهيم .
قضايا فى المنهج التربوى .
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ م
- (٧٠) مجدى عزيز إبراهيم .
تنظيمات معاصرة للمناهج .
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ م
- (٧١) مجدى عزيز إبراهيم .
فى تصميم المنهج التربوى .
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٥ م
- (٧٢) مجدى عزيز إبراهيم .
إشكاليات المنهج التربوى .
القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ م

- (٧٣) مجدى عزيز إبراهيم .
موسوعة المناهج التربوية .
القاهرة : الأجلو المصرية ، ٢٠٠٠ م
- (٧٤) مجدى عزيز إبراهيم .
المناهج التربوى العالمى .
القاهرة : الأجلو المصرية ، ٢٠٠١ م
- (٧٥) محمد احمد شومه .
أساسيات المنهج الدراسى ومهامه .
الرياض : عالم الكتب ، ١٩٩٥ م
- (٧٦) محمد السيد على .
علم المناهج الأسس والتنظيمات فى ضوء المؤديلات ط٢ .
القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠ م
- (٧٧) محمد صالح بن على حامد .
المناهج بين الأصالة والتغريب .
الطائف : دار الطريق ، ١٩٩٥ م
- (٧٨) محمد عبد الرحيم .
واقفنا التربوى إلى أين ؟
عمان : دار الفكر ، ١٩٩٥ م
- (٧٩) محمد غرت عبد الموجود .
مناهج المستقبل المؤتمر العلمى السابع عشر
للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
٢٦ ، ٢٧ يوليو ، ٢٠٠٥ م
- (٨٠) محمد عطيه حميس .
عمليات تكنولوجيا التعليم
القاهرة : دار الكلمة ، ٢٠٠٣ م

- (٨١) محمد عطيه حميس .
منتجات تكنولوجيا التعليم .
القاهرة : دار الكلمة ، ٢٠٠٣ م
- (٨٢) محمد محمد النادى .
التقويم والتكامل المنهجى .
جدة : المكتبة الفيصلية ١٩٨٥ م
- (٨٣) محمد منير مرسى .
الإصلاح التربوى فى العصر الحديث
القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٢ م .
- (٨٤) محمد وجيه الصاوى .
الكتاب الإلكتروني فى ضوء المستويات
المبارية للوسائط المتعددة المؤتمر العلمى السابع
عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
تخلد الثالث القاهرة ٢٦ ، ٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م
- (٨٥) محمود أبو زيد إبراهيم ، وأسماء غانم .
المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها .
الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٤ م
- (٨٦) مختار طه بدر .
المدرک والغامض القاهرة : الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٥
- (٨٧) منير حسن الصعيدى .
المناهج التكاملة القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٨١
- (٨٨) منير بشور .
التربية العربية فى القرن الحادى والعشرين .
السويد : دار نلسن ، ١٩٩٥ م

(٨٩) نبيل على

العرب وعصر المعلومات.

الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٩ م

(٩٠) نجاح يعقوب الجمل .

نحو منهج تربوي معاصر .

عمان : مطابع دار الشعب ، ١٩٨٣ م

(٩١) نجم عبود نجم .

إدارة المعرفة . عمان : دار الوراق ، ٢٠٠٥ م

(٩٢) هارولد شيق .

التغير المنهجي للقرن الحادي والعشرين . ترجمة عبد

اللطيف حسين فرج . مكة المكرمة: المؤلف ، ١٩٩٤ م

(٩٣) وليم عبيد .

معايير معلم الرياضيات المؤتمر العلمي السابع عشر

للجمعية المصرية المجلد الأول للمناهج وطرق التدريس .

القاهرة : ٢٦ - ٢٧ يوليو ، ٢٠٠٥ م

المراجع الاجنبية

- 1) Beyer , L & Apple Michal w .,1988 the curriculum problems , politics , and possibilities , New York , state university ,
- 2) Biggs , J.B. 1993 from theory to practice : a cognitive systems Approach , higher Education Research and Development vol (12) ,
- 3) Bond I , J . J ., 1993 curriculum development a guide to practice , London : Macmillan .
- 4) Boyle . T ., & Boyle T .,1996 : Design for Multumdia Learning , New York : Prentice Hall,
- 5) British Accred : Tion council 2004 Accred: Tation Requirements , online , http : // the capability U.K.com . / bac / reys . htm
- 6) Brown Nacino & et ale.,1993: curriculum and Instruction , London : Macmill an , press Ltd .,
- 7) Burke J. 2000 New Directions Teacher technology standards , online
Http: - www . eric.ed.gov.ED459695
- 8) Clio. Jhon (2001) Electronic port folio Educational Technology Ency Clopedia
- 9) Creg kearsley : Learning and Teaching in Eyberspace , Canda , Nelson Thomas ,2000
- 10) Dolle . Ranall :1997 curriculum Im pro - vement .
Decision Making and process 4 the Ed Allyn and INC. Boston .

- 11) Gary , M . W 2001 the cyclical Relationships standard.
Between research and standards : the case of
principles and stand ards for school mathematic
standards of teachers education prepraing and
em powering teachears school science and math
emetics vol, 101, No ,6.
- 12) Genant. Anderson ., (2000) “ computers in a
developmentally appropriate curriculum” young
children vol., 55 No., 2 ., March
- 13) Getewood , T. , & S. Conrad (1997) : is schools
technology up to date ? A discovery . New York .
Allyn & Bacon
- 14) Hass, Glen ,1980 curriculum planing , New Approach,
Allyn and INC. Boston .
- 15) Howell , Knneth w . & Nolet victory :2000 curriculum
Based Evaluation Teaching and Decision Making
3Th Canda Nelson Thomson learning .
- 16) Jennifer , white 2002 Implanting port folios and student
led conferances
- 17) John Biggs :1999 Teaching for quality learning at
university Bucking ham: opem university press ,
- 18) .J.S= arranti , : principles and practics of Education ,
London : ELBS long man , 1990
- 19) Kraft Richard :2002 In Formation on standards ,
university of Colorado – Boulder